

ORGANIZADOR
Jean Carlos Gonçalves

PREFÁCIO SONIA MACHADO DE AZEVEDO

CORPO(S)

linguagem,
comunicação,
educação

ORGANIZADOR
Jean Carlos Gonçalves

PREFÁCIO SONIA MACHADO DE AZEVEDO

CORPO(S)

linguagem,
comunicação,
educação

| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
 Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
 Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	perstar, Pikisuperstar, Another69 - Freepik.com
Revisão	Jean Carlos Gonçalves
Organizador	Jean Carlos Gonçalves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C822 Corpo(s): linguagem, comunicação, educação. Jean Carlos Gonçalves - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 253p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-336-7 (brochura)

978-65-5939-335-0 (eBook)

1. Corpo. 2. Linguagem. 3. Comunicação. 4. Educação.
5. Artes visuais. 6. Dança. 7. Teatro. I. Gonçalves, Jean Carlos.
II. Título.

CDU: 700

CDD: 700

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.350

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Prefácio	12
-----------------------	-----------

Capítulo 1

O corpo recortado e(m) tela: <i>Skate Cruiser</i> entre educação e estética	17
<i>Jean Carlos Gonçalves</i>	

Capítulo 2

O vídeo e o corpo em modelos experimentais de educação durante a pandemia de Covid-19	32
<i>Gláucio Henrique Matsushita Moro</i>	

Capítulo 3

A educação performativa desvelando o cotidiano escolar integral de tempo ampliado.....	51
<i>Cristiane Marques de Sousa</i> <i>Michelle Bocchi Gonçalves</i>	

Capítulo 4

Discurso na vida e discurso pedagógico: a arte e a responsabilidade de um “pé de chinelo”	73
<i>Adriana Teles de Souza</i>	

Capítulo 5

O discurso hegemônico escancarado de corpo e gênero na publicidade da cerveja “A Outra”	92
<i>Andrio Robert Lecheta</i>	

Capítulo 6

O corpo cego e o esporte: analisando
as representações sociais por meio
da abordagem estrutural 111

Elmir Henrique Silva Andrade

Priscilla Pinto Costa da Silva

Capítulo 7

A poética da semente: uma performance
de jogos teatrais, resultante de uma experiência
cênica com corpos privados de liberdade..... 131

Carla Saul Garcia Marcelino

Juan Diego Burneo Ordoñez

Frankz Marlon Ramón Silva

Capítulo 8

Corpo depois do corpo: o corpo que sai de cena 149

Iáscara Oara de Jesus

Capítulo 9

O corpo chove, às vezes. Dita, Benedita:
um breve relato-experiência nas artes do corpo 165

Pedro José de Freitas Zirollo

Capítulo 10

Laban, Bakhtin e Ballet Clássico: um *pas de trois*
no ensino superior em artes cênicas 185

Thaís Castilho

Capítulo 11

**A infância e a dança como potência de pensamento
de corpos docentes em construção: um inventário**

da diferenciação na pesquisa educacional..... 209

Rogério Machado Rosa

Capítulo 12

**O corpo como enunciador e produtor
de sentidos no teatro: reflexões bakhtinianas**

sobre treinamento corporal de atores..... 226

*Alaor de Carvalho***Sobre o organizador..... 247****Sobre os autores e as autoras 248****Índice remissivo..... 252**

PREFÁCIO

COMO SE FOSSEM MIL CORPOS NUM SÓ CORPO EM SI MESMO ENCERRADO

Estranha essa pandemia que quase acabando parece não acabar nunca. Nela, os que podiam instalaram-se em suas casas, mais ou menos confortáveis e se dispuseram a viver uma vida antes nunca vivida. Porque afinal, somos e seremos sempre, bichos adaptáveis nos quais a vida deseja viver e o instinto de sobrevivência cuida de que isso aconteça.

Os corpos/nós, diminuídos em espaços encolhidos, que antes serviam apenas ao repouso e à vida privada, adaptaram-se às telas, áudios, vídeos e filmes, ampliando uma rede que se instalou em nuvens invisíveis que nos levam longe, cada vez mais longe. A televisão, quando ligada, traz o mundo para dentro das casas, cavernas pós-modernas onde trabalhamos, numa nova rotina sem movimento, sem caminhadas pelas ruas, sem ruas, e as janelas passaram a ser nossa forma física e presencial de acompanhar a vida das ruas. Isso foi o que muitos de nós viveram até agora.

O tempo foi passando entre esperança, medo, dor, luto e corpos que tentam lembrar ainda o calor de antigos abraços em contatos só possíveis através das telas; sempre há os que moram longe, do outro lado do oceano, porque o mundo parece cada vez maior, há os que, ao longo de quase dois anos não vimos mais presencialmente, não lembramos mais a textura da pele, o perfume, a energia que circunda seus corpos. E há os que conhecemos apenas recortados pela tela do computador em distâncias não medidas.

SUMÁRIO

Há que se pensar a não-solidão das telas, o compartilhamento de coisas mínimas e efêmeras por meio de pequenos textos, fotos, *selfies*, áudios de modo público, como a dizer sempre, e dizer a um outro, a qualquer outro, estou aqui, estou viva em meu corpo, veja meus olhos, minhas mãos, meus pés esquecidos de correr, leia o que escrevi, ouça minha voz. E assim, esse outro, esse leitor anônimo se faz presente enquanto a noite escura vem e não há ninguém na rua.

Há que se repensar o estar junto e o estar acompanhado, pois nem sempre os corpos sanguíneos se tocam, mas sim esse outro corpo que a imaginação cria, imaterial, invisível e nem por isso menos ardente em desejos. E esse corpo, ausente de pulsação e carne, existe em vários outros, assim como muitas, incontáveis pessoas vivem em si mesmas, apartadas, apertadas, amalgamadas, em pedaços, como tiver que ser, como frágeis ou poderosas lembranças que arrepiam a superfície da pele, como fluidas e quase etéreas memórias. O corpo que imagina pode nos levar de volta a amores distantes de um passado muito longínquo, ou a amores sonhados para um futuro mais ou menos próximo. O corpo imaginante, mesmo imóvel, nunca está só. E, sendo assim, nunca está imóvel, pois os inquietos impulsos interiores estão sempre se movendo em busca de realização e visibilidade. Em busca.

E, nesse momento em que escrevo, lutamos uma nova luta, a de simplesmente sair por aí, encontrar novamente amigos numa mesa de calçada, onde circule o vento primaveril da tarde, entrar numa classe e derramar o olhar sobre tantos corpos, rostos, olhos jovens que nos encaram por trás de máscaras de todos os tipos e cores. Há os que já conseguem, há os que temem e tremem, sem saber que os corpos-eus têm expectativas diversas sobre como está sendo ou será essa nova vida do depois, que parece estar começando agora.

Nossos sensores adaptaram-se a espaços estreitos; espaços amplos e aglomerações os confundem, cheiros diferentes e misturados dos trens e metrô tornam-se mais intensos que antes e a sensa-

ção de vivermos uma ficção que vai demorar a acabar não nos abandona. Essa percepção do novo mundo não nos abandonará tão cedo.

É preciso lembrar das imagens do primeiro semestre de 2020 e que nos assombraram de dia e de noite, percorrendo nossos sonhos exaustos. Imagens de corpos mortos, sendo enterrados às pressas sem velório ou despedida; imagens daqueles a quem não foi dado o tempo que nos foi dado a nós que sobrevivemos. Seguimos vivos. E em nós a vida pulsa, o sangue desliza em seus rios pelo invisível dos nossos corpos, como que pelo avesso e o ar circula por nós, enchendo e esvaziando com método nossos pulmões ávidos e flexíveis.

As imagens e a presença, tanto dos nossos corpos aquecidos pela vida, quanto a presença da ausência de tantos que ficaram pelo caminho nos acompanhará. E é para eles que escrevo e para os que sentem o coração disciplinadamente batendo no peito. Para os mortos. Para os vivos. Para a primavera que tenta, sem sucesso, clarear os dias e umedecer nossos olhos depois da secura do inverno.

Onde em nós, os vivos, moram as palavras? Onde em nós, eles, os mortos, deixaram lembranças de sua passagem pela Terra? Em que parte de cada um dos nossos corpos moram imagens e palavras, essas palavras-imagens que nos levam para bem junto dos que leem e dos que escrevem, como se tocássemos, como se fossemos fisicamente tocados por eles?

Como contar depois e ao longo dos anos que virão tudo que nos aconteceu? É preciso registrar o que foi suportado, lembrar e guardar e tornar a falar, e sobretudo escrever para que haja essa conversa inacabável, bem como seu registro perene. Para que não nos esqueçamos do que foi difícil, do que foi trágico, do que foi irresponsável e criminoso e, daquilo que nos aproximou de nós mesmos, dos que tivemos a sorte de manter por perto nossas pessoas amadas, perto mesmo, ao alcance das mãos, ao alcance do abraço.

Tantos adoeceram, não só de Covid, mas de tristeza e depressão, tantos descobriram-se mais sós do que sempre se souberam, muitos olharam para seu corpo no sem pressa que a pandemia trouxe, sobretudo nas inevitáveis noites de insônia, e se descobriram outros do que sempre se entenderam. Muitos se compreenderam velhos, de repente, como se ao acordar e abrir os olhos tivessem se passado décadas. Descobertas que a quietude e o silêncio tornaram possíveis, além da dor, essa aliada de importantes descobertas, essa companhia que ninguém quer, a visita que chega sem convite nem anúncio.

E o que descobrimos nós que antes já não soubéssemos? Praticamente nada. Mas o tempo de uma pandemia inacabável foi se alongando e frente à impossibilidade de enxergar o final desse túnel assustador, talvez tenha nos restado apenas olhar a nós mesmos, tão frágeis, tão assustados, andando pela casa de pijama e pensando nos livros da estante que nos olhavam, nos lidos, nos que ainda não tínhamos sequer folheado. E tentando lembrar de um mundo sem pandemia avaliando cada passo de um passado que nos parece agora tão remoto e impossível.

Talvez alguns tenham conhecido, nesses meses difíceis, o valor intrínseco da arte, desses modos de expressão que nos ligam ao mundo exterior e, movidos por uma extrema necessidade de fala e comunicação, apreendido a traçar pontes entre seu eu e o mundo ao redor. Mesmo o estranhamento causado pelas telas, com o tempo, vai se tornando menos estranho.

De tudo isso trata esse livro *Corpo(s): Linguagem, Comunicação, Educação*, e muito mais; o que ele nos oferece são pesquisas consistentes e rigorosas que olham para o corpo de tantos lugares quantos são seus autores e interesses investigativos que, debruçados sobre seus objetos de pesquisa refletem profundamente sobre a arte e sobre a vida: o corpo na infância e na educação em tempo integral, o corpo cego no esporte, o corpo que sai de cena, corpos adolescentes privados de liberdade, o vídeo e o corpo, discursos hegemônicos,

formação de docentes e os corpos recortados pelas telas, são alguns exemplos do que aqui se encontrará.

Um livro que propõe uma conversa infindável, ora dura, ora doce, ora acadêmica, ora poética, para todos os leitores que se interessam pelos temas tratados e pelos diversos modos como a linguagem, a comunicação e a educação tentam dar conta, cada uma a seu meio, dessa extraordinária capacidade humana de ser/ter um corpo capaz de expandir-se para muito além de seus limites físicos e materiais criando novos possíveis.

Boa leitura!

Sonia Machado de Azevedo

ESCH - Escola Superior de Artes Célia Helena

São Paulo, 23 de outubro de 2021

SUMÁRIO



Jean Carlos Gonçalves

**O CORPO
RECORTADO
E(M) TELA:**
Skate Cruiser
entre educação
e estética

SUMÁRIO

RESUMO: O presente trabalho, vinculado aos projetos de pesquisa *O discurso teatral em perspectiva dialógica: potencialidades, urgências e demandas* (PQ/CNPq) e *Bakhtin e as Artes do Corpo* (PDS/CNPq) propõe reflexões sobre a relação entre corpo e tela, apresentando a noção de corpo recortado, e toma como caso particular experiências entre educação e estética vivenciadas na docência em diferentes contextos e níveis (graduação e pós-graduação) durante a pandemia de Covid-19. O *shape* teórico-metodológico é reforçado pelas *tips* da Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin e o Círculo). As discussões, metaforicamente apoiadas no skate como objeto disparador da poética ensaística, apontam para sentidos referentes ao caráter semiótico-ideológico da interação por telas e aos processos de constituição da alteridade de professor e alunos, ao se depararem com uma necessidade de ordem social, política e sanitária, que implica a presença de corpos ajustados ao cronotopo em que se inserem.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo recortado; tela; educação; estética; Bakhtin e o Círculo.

INTRODUÇÃO: SUBINDO NO SKATE¹

Quando contemplo no todo um homem situado fora de mim e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto e a sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e de relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2010, p.21).

A pandemia de Covid-19, decretada mundialmente no dia 11 de março de 2020 nos aproximou de uma série de protocolos que, hoje, quase dois anos depois, nos parecem, já normais e parte do cotidiano. Entre eles, o que parece ter afetado nossa forma de comunicação com o mundo de forma mais intensa é o isolamento social. Para Van Hoof (2020), o confinamento é o maior experimento psicológico do mundo, por seu caráter desafiador, especialmente por colocar em prova a capacidade humana de produção a partir do sofrimento e da sensação de frustração.

A prática do isolamento social tem causado muitas polêmicas no país, uma vez que algumas autoridades mostram-se céticas quanto à sua eficácia. O fato é que a maior parte dos tomadores de decisão optaram por incentivar essa medida, adotando estratégias de controle da mobilidade da população, como o fechamento de escolas e universidades, do comércio não essencial, e de áreas públicas de lazer etc.⁸. Como resultado, grande parte da população brasileira apoiou e aderiu ao movimento do isolamento social com o objetivo de se prevenir da COVID-19 e de colaborar com a atenuação da curva de contágio no país (BEZERRA, SILVA, SOARES, SILVA, 2020, s/p).

SUMÁRIO

¹ Trabalho realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

SUMÁRIO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a relação entre corpo e tela, apresentando a noção de corpo recortado, e toma como caso particular experiências vivenciadas por mim, como docente, durante a pandemia, em diferentes contextos e níveis (cursos de graduação e de pós-graduação *Scriptu Sensu* na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e de pós-graduação *Scriptu Sensu* na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)². A partir da noção de escrita teatralizada/performativa (GONÇALVES & GONÇALVES, 2018), a reflexão insere-se (bakhtinianamente) no campo da formação estética, constituindo-se como narrativa/exercício de autoficção de um processo vivenciado durante um período específico, que não se esgota neste capítulo. A fundamentação teórica pauta-se nos estudos de Bakhtin e o Círculo, grupo de intelectuais russos que, com sua obra datada do início ao fim do século XX, contribuiu significativamente para a ampliação do conhecimento sobre literatura, arte, estética e linguagem, ultrapassando as fronteiras das letras e da linguística (seu campo primeiro de investigação e pesquisa).

A linguagem utilizada no presente texto relaciona-se com o campo científico de um modo bastante peculiar, já que recorre à pressupostos de uma escrita não necessariamente linear, situada entre a ciência e a arte (especialmente quanto aos aspectos técnico-normativos e cotidiano-artísticos). Ao falar de mim e da interação com meus alunos, tento colocar-me em posição exotópica com relação à minha própria vivência, tentando analisar minha situação professoral e, por consequência, a forma como lido com a questão dos corpos em tela, em um determinado tempo (2020 e 2021), espaço (virtual) e situação de enunciação (pandemia mundial/isolamento social/aula remota).

² Faço referência, neste capítulo, tanto à minha atuação enquanto professor associado da Universidade Federal do Paraná (graduação e pós-graduação) quanto à minha participação, como professor convidado, por meio de estágio de pós-doutorado sênior (PDS/CNPq), em disciplina de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SUMÁRIO

O trabalho articula-se, no entanto, ao escopo temático da formação estética, considerando necessário que se ultrapasse a visão de que este termo (formação estética) possa corresponder somente a uma formação artística, ou seja, uma formação estética corresponde a um repertório não apenas artístico ou cultural e como conceito não pode, ao mesmo tempo, vincular-se unicamente ao campo filosófico. Mesmo que o entendimento sobre formação estética se apresente hoje como um conjunto contraditório ou não convergente de investigações, as pesquisas atuais sobre o tema se direcionam, em sua maioria, para o consumo de cultura (ligada a fenômenos artísticos, especialmente aqueles mais próximos das artes visuais) como o fator principal para caracterizar o que se poderia considerar como uma “boa’ formação estética. Nesse sentido, o presente texto se propõe, ainda que não de forma central, a ampliar as discussões sobre as relações entre educação e estética a partir quadro teórico-metodológico em que se situa.

A noção de formação estética aqui defendida está relacionada aos escritos sobre objeto estético e obra de arte em Bakhtin (2010 [1924]), para quem ambos os termos precisam ser compreendidos em uma perspectiva que extrapole o universo artístico para que seja possível alcançar, na relação entre arte e vida / mundo estético e mundo cotidiano a fronteira necessária ao sujeito que queira extrair desta relação um olhar dialógico para o mundo e seus particulares e provisórios eventos comunicativos.

O ensaio subdivide-se em três partes. Esta primeira, de caráter introdutório, uma segunda, que busca cumprir os objetivos do trabalho, discutindo as relações entre corpo e tela e apresentando a noção de corpo recortado, e a terceira parte apresenta considerações e pistas para estudos futuros.

CORPOS E(M) TELA, EDUCAÇÃO E ESTÉTICA: ENTRE DESLIZAR, REMAR E MANOBRAR

Em seu texto *O que me move*, fruto de uma palestra proferida por ocasião do recebimento do prêmio Kyoto de 2007, já traduzido para a Língua Portuguesa, Pina Bausch pontua seu interesse pelo que move as pessoas, mais do que um olhar para o *como* elas se movem (BAUSCH, 2017). Investigar os processos que movem um sujeito implica acessar formas de linguagem que possam traduzir sua própria constituição rumo a desconhecidas possibilidades de existência. No nosso caso, professores universitários acostumados às aulas presenciais, o encontro com o inusitado formato de aulas remotas se constitui como uma novidade à qual foram necessárias adaptações que incluíam, inclusive, negações e reformulações teórico-práticas com relação a defesas que fazíamos sobre corpo, presença e fisicalidade. Na obra acima referenciada, Bausch cita seus medos e torturas ao lidar com estreias e revela que sua dança-teatro surge do que emerge de repente, de forças internas que não se sabe ao certo de onde vêm. É o desejo que faz com que seus bailarinos se movam para que o movimento do corpo possa acompanhar o movimento da alma, o que abre espaço para que se lide, então, com o inesperado e com situações surpreendentes.

Mover-se, então, implica mudar de rumo, de ideia, buscar uma alternativa que não estava prevista, tomar outro caminho. De repente (e isso inclui uma série de fatores externos a este trabalho que implicaram mudanças significativas na forma como precisei me adaptar a novos cursos, turnos e modalidades de disciplinas que ministro, especialmente no âmbito da graduação), um professor familiarizado com a ideia de lecionar com o corpo inteiro e incentivar, durante as aulas, o movimento e a participação integral dos estudantes, se vê, em sua casa, em diferentes períodos do dia, falando para telas repletas de câmeras fechadas, e olhando para si mesmo, para seu corpo, espelhado

na tela em forma de recorte. Basicamente, vejo meu rosto, em sua forma frontal, e meus ombros cobertos por uma roupa de frio, solicitadas pela temperatura baixa das manhãs de outono curitibanas.

Tal contemplação estética, da minha imagem e também da imagem dos estudantes, a maioria deles com suas câmeras desligadas, torna-se limitada e delineada pelo tamanho de um *notebook*, ou *smartphone*, ou ainda de um monitor de televisão. Mesmo que o corpo não apareça em um tamanho definido de forma igualitária entre todos os participantes da aula, o que vai depender do aparelho utilizado, um consenso torna-se imperativo: o que vemos em tela são corpos recortados.

O dicionário *on line* de Língua Portuguesa, Dicio, traz as seguintes definições para o adjetivo *recortado*: 1. que tem as bordas com recortes. 2. cortado em pedaços. A noção de *corpo recortado* parece nos remeter, então, de forma ainda incipiente e inicial, à três acepções:

1. O corpo que aparece, emoldurado pelo tamanho da tela em que se apresenta, com câmera ligada, de forma visivelmente recortada, ou seja, geralmente vemos ou mostramos a parte de cima do tronco, bustos, ombros, face e cabelos.
2. O corpo que não aparece na tela, cuja câmera encontra-se desligada. Partimos do pressuposto de que um corpo sem imagem continua, ainda, sendo um corpo, mesmo que não visível aos demais participantes de uma sessão síncrona; mesmo que o corpo não esteja ali, em frente à tela desligada, há uma representação sónica, um informe, com nome, letras ou outro código semiótico-ideológico, como fotografia, por exemplo, que funciona como acordo semântico entre as partes – se o participante entrou no *link*, ele está ali.
3. O corpo que aparece em tela em sua forma inteira, dos pés à cabeça, característica recorrente em aula de caráter prático, por

exemplo. Compreendemos ser, também este, um corpo recortado, já que é despido, pela virtualidade, da tridimensionalidade que lhe é característica e que lhe confere o *status* de corpo inteiro.

Tomo, ainda, como constructo teórico a obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, escrita provavelmente entre 1919-1924, na qual Bakhtin (2010) se debruça sobre uma *arquitetônica da existência*, dando à própria vida a centralidade de suas discussões. Nesta obra, a *unicidade responsável* das ações do homem aparece integrada à noção de acontecimento/acontecimentalidade. Relacionando o pensamento bakhtiniano às provocações de Pina Bausch, é possível aferir ao desconhecido/inusitado uma intrínseca intimidade com os desejos de movência. O corpo recortado possui, também, os seus desejos. Quando escolho me mover, assumo incertezas radicais (não à toa, recorro, nesse texto, à metáfora do skate como objeto disparador da poética ensaística), e estas escolhas instauram-se, de certa forma, em meu processo de constituição – um processo nunca finito, que insiste em mostrar-me quem sou e, conseqüentemente, porque me movo (fisicamente) de uma e não de outra maneira, porque tomo impulso com o pé direito ou esquerdo, porque prefiro ora a velocidade, ora a calma. No caso da minha atitude responsiva quanto ao ato de ensinar, tudo o que aprendi sobre o corpo do professor em movimento precisa ser revisto: não posso escrever no quadro, não posso pedir aos estudantes que fiquem em círculo, estou impedido de ver corpos inteiros, o que abre uma enorme e não resolvida discussão sobre ética e virtualidade.

Na universidade em que leciono (UFPR), é previsto em resolução própria que não podemos, nós, professores, sob qualquer justificativa, solicitar que os estudantes estejam com suas câmeras ligadas. Desse modo, até mesmo como efeito de proteção, mesmo que seja possível fazer um acordo com a turma, decidi não realizar qualquer atividade de caráter prático nos dois cursos nos quais atuo nesse momento. Também resolvi que jamais pediria aos alunos para vê-los em tela, o que,

SUMÁRIO

confesso, gera uma certa frustração, especialmente porque falo desse lugar no qual o corpo é centralidade. Tal frustração, certamente se reflete na imagem que vejo em tela. Vejo minha imagem. Um professor decepcionado, com seu próprio corpo recortado, diante da única forma interativa síncrona possível, dentro de um “lugar” que chamamos de sala virtual, em uma espécie de monólogo sobre algum tema que os estudantes deveriam, ao menos, ter lido, já que receberam, anteriormente uma lista bibliográfica e materiais audiovisuais, o que constitui uma outra prática que temos chamado de atividades assíncronas.

No contexto de pós-graduação (UFPR e PUC-SP), parece-me, há uma disponibilidade maior para a interação, que se estende, de forma geral, para uma conversa sobre textos lidos anteriormente. Mais câmeras ligadas também dão um tom, na pós-graduação, de aderência ao diálogo, de uma presença corporal reverberada virtualmente de forma mais intensa, mesmo que em recorte. Nos vemos, quase todos, do peito para cima, em um plano discursivo-enunciativo bidimensional, que revela rostos desprovidos de toda a expressividade tridimensional que nos constituiu durante nossas vidas discentes e docentes. Mas há uma espécie de felicidade coletiva quando percebemos que podemos nos olhar ou nos ouvir mutuamente, reciprocamente.

Não busco, nesse texto, realizar uma análise comparativa entre os contextos de graduação e pós-graduação, mas não posso passar pelo tema sem discutir as esferas de produção, circulação e recepção discursivas, o que cabe aqui como um bloco de primeiras notas conclusivas: 1. onde há uma maior pré-disposição ao diálogo, entre esses corpos recortados, visíveis ou não, ele se efetiva de forma mais eficaz; 2. onde a presença de corpos em movimento e em sincronicidade (mesmo que não reunidos no mesmo espaço físico e recortados pela tela) é notada com mais acuidade, há mais espaço para o caráter dialógico do próprio diálogo e, conseqüentemente, para uma construção do conhecimento estabelecida pela troca de saberes, de olhares, de

afetos; 3. onde há corpos disponíveis, abertos à algum tipo de exposição ao outro, há possibilidade de encontros menos rígidos quanto à forma recortada dos corpos que ali estão, o que interfere diretamente no tratamento e enfrentamento dos conteúdos estudados.

A aliança sinestésica que se configura quando todos, professores e alunos, ou pelo menos a maioria da turma, está com suas câmeras abertas, por exemplo, ou quando um aluno resolve falar, mesmo com sua câmera fechada, aproxima-nos da sensação de presencialidade, o que muda, também, a relação dos participantes da aula com a experiência estética, termo aqui elencado a partir da matiz teórica de Gumbrecht, para quem ela se constitui enquanto “uma interrupção inesperada no fluxo do cotidiano” (GUMBRECHT, 2010, p. 55), sendo que seu pressuposto refere-se à manifestação de um sentimento que ultrapassa tanto as dimensões quanto os conceitos a partir dos quais enfrentamos o mundo / a vida. Defendo a ideia, então, de que, mesmo com nossos corpos recortados e bidimensionalizados em tela, a disponibilidade para uma interação concreta faz toda a diferença e altera os modos de existir e ser do professor ao lidar com todo o processo educativo, desde sua preparação até sua realização neste novo formato que ora se apresenta.

Mesmo quando pretendemos viver e expressar *urbi et orbi*, é claro que, na verdade, vemos tanto a cidade quanto o mundo pelo prisma do ambiente social concreto circundante. Na maioria dos casos, pressupomos um horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos. (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 205)

O estético, aqui, e especialmente neste caso (o meu contato com a minha imagem recortada em tela), se sobressai ao cotidiano. A relação com as interferências do outro no que se refere ao corpo também são tema de debate nos estudos de Bakhtin e o Círculo. Ultrapassando os textos mais conhecidos sobre o corpo, que o remetem à noção de carnavalização, incluindo aí a ideia de grotesco como si-

SUMÁRIO

tução extracotidiana, Bakhtin está, em toda a sua obra, interessado em um estudo da interação, não somente mediada pela fala / discurso oral. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, por exemplo, o corpo tem um lugar bastante central na retomada por Bakhtin ao tema da carnavalização. Nesta obra, ao se dedicar aos estudos das relações dialógicas, a abordagem do outro pelo corpo não pode passar despercebida, já que somente ao outro é dada a possibilidade da imagem (física) totalitária do “eu” (BAKHTIN, 2010 [1963]).

Ao reafirmar o caráter indissolúvel entre ciência, vida e arte, Bakhtin oferece importantes contribuições sobre alteridade/identidade, o que interessa a essa discussão por nela estar contida a questão do (meu) corpo de professor, que agora se vê entre outros corpos recortados, visíveis ou não, dos quais não consigo depreender qualquer sinal (cansaço, atenção, negação, concordância, etc.). Em contraposição, meu corpo forçado, imobilizado, em uma situação extracotidiana (que não deveria ser comum nem corriqueira), apreensivo com qualquer barulho que as crianças possam fazer pela casa, não sabe como reagir à sua própria presença no universo virtual (já que estou aqui, na minha casa, e não ali – mas também ali, na tela do computador, na casa do outro).

Embora esteja inteiro, de algum modo, e preocupado com a aprendizagem, o medo irrompe e faz com que eu me perca em um formato que parece nunca mais terminar. Esse meu corpo recortado não aguenta tantas horas em tela, ao menos não todas as previstas no cronograma da disciplina. Mesmo que eu tente evitar a saudade da aula como evento presencial, os *flashbacks* são recorrentes e, ao mesmo tempo, se mostram pouco eficazes já que o meu “cair em si” não importa muito. Restam o jogo e alguns silêncios para engolir a própria saliva (coisa que os estudantes devem ter observado, já que nunca antes tinham visto o professor com um rosto tão próximo e tão distante

ao mesmo tempo). Meu corpo recortado, espelhado na tela, não é inteiro, embora minha inteireza esteja ali, diante da turma de estudantes. O que vivo é, então, uma interação corporal não desejada. Não desejo me ver em tela, ao vivo, lecionando, com partes do meu corpo que não aparecem, ao menos não nesse modelo que nos foi imposto por nosso contexto econômico, social e sanitário³.

Também não desejo que os estudantes tenham somente esta perspectiva quase imóvel a respeito de mim e de quem sou. Um corpo pulsante, inquieto, amante do movimento, forjado nas corridas de rua e nos passeios amadores de skate não pode, simplesmente, se conformar com o fato de que está emoldurado e interage com um auditório cujo corpo também é recortado, tanto em uma perspectiva individual quanto coletiva. Eu, professor, sou forçado a me expor; a expor um corpo recortado e espelhado para si, em uma tela bidimensional, quase estática, que também recorta o ambiente em que vivo.

No que se refere ao campo estético, tal narrativa pode pressupor uma reflexão sobre o enunciado do professor em tempos pandêmicos. Nosso ofício é, por excelência e memória, um ofício corporal. Nosso discurso mistura textualidade e verbo-visualidade, o que resulta em uma inteireza comunicativa que nos constitui. Então, faz-se necessário retomar o conceito de situação enunciativo-discursiva, que para Bakhtin consiste no fato de que “O fim de um enunciado pressupõe a mudança do sujeito do discurso. Eu disse tudo, o outro pode falar, mesmo que o faça usando um silencioso acordo-desacordo.” (BAKHTIN, [1950] 2016, p. 116).

³ Não faço, nesse texto, qualquer coro relacionado às diversas vozes que nesse momento encontram-se em embate quanto ao retorno ao modelo presencial, híbrido ou mesmo em defesa da permanência do ensino remoto na pós-pandemia. O assunto não é resolvido (nem na literatura vigente sobre o tema nem nos documentos oficiais) carecendo, portanto, de discussões mais aprofundadas.

CONSIDERAÇÕES: EQUILÍBRIO, UMA AVENTURA RADICAL

Uma pergunta longa e insistente que tenho feito nesses tempos de isolamento é: como pode o professor, em tempos pandêmicos, que aparece para os outros e espelhado para si na forma de um corpo recortado e constrangido pela ausência da imagem corporal dos seus estudantes (característica mais recorrente no nível de graduação mas também presente no contexto de pós-graduação), comunicar-se de forma que seja possível manter a qualidade do ensino e da aprendizagem, não necessariamente nessa ordem, e também preservar a sua própria felicidade no que tange ao ato de lecionar?

Esta é uma pergunta que só pode ser respondida quando se pensa na totalidade de um enunciado, ou seja, como ele chega, é apreendido e significado pelo horizonte social do locutor (pelos estudantes na relação que conseguem estabelecer com o professor na esfera virtual). “Em sua totalidade, o enunciado sempre é direcionado, tem um destinatário definido (o “leitor”, o “público” e suas diferenças por épocas), em seu término, acentua-se essa relação”. (BAKHTIN, [1950] 2016, p. 116)

Contar um fato, dizer de si e autonarrar-se compõem materialidades discursivas bastante acessíveis e familiares ao professor. O professor fala de suas práticas, conta de sua sala de aula, fala de si aos seus alunos e colegas e, neste processo, cria um imaginário de si para ele mesmo e para os outros. O imaginário social de um professor está relacionado tanto à exterioridade (seu contato com tudo o que lhe é externo) quanto à interioridade (o espelhamento de si na eterna busca de compreender-se enquanto sujeito único e irrepetível no mundo). Tal processo implica o experimento de modos de vida e existência bastante diversos do ponto de vista do que se espera de um docente e do que

um docente espera do outro (inclusive como espera que os outros - e até seus estudantes - o vejam). O jogo de imagens que aí se conjectura parece não resolver questões de identidade e alteridade, mas apresenta-se como intrínseco às interações às quais docentes e estudantes estão sujeitos e/ou das quais participam e que constituem o discurso de corpos recortados em tela, ajustados ao cronotopo em que se inserem. Nesse agora, somos, professores e alunos, corpos buscando equilíbrio sobre velhas pranchas com rodinhas desgastadas, numa pista quebrada e repleta de cacos, sem previsão de restauração.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução (do Russo): Paulo Bezerra. - 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. Trad. do russo Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 [1920-1922], p.3-192.

_____. O problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance*. Tradução (do Russo): Aurora Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. Sexta edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2010 [1924], pp. 13 – 70.

_____. Diálogo I: A questão do discurso dialógico. In: Mikhail Bakhtin. *Os gêneros do discurso*. Tradução (do Russo): Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1950].

BAUSCH, Pina. O que me move. In: TAVARES, Renata (org). *O que me move e outros textos sobre dança-teatro*. São Paulo: LiberArs, 2017.

BEZERRA, A. C. et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2411-2421, June 2020

. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702411&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Out. 2021.

GONÇALVES, Jean Carlos; GONÇALVES, Michelle Bocchi. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. *Educar em Revista [Dossiê: Teatralidade, Performance e Educação]*. V. 34, N. 37. Curitiba: EDUFPR, 2018. pp. 139-155. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56081>> Acesso em 25 out. 2021.

GUMBRECHT, H.U. *Produção da presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora Puc-Rio, 2010.

VAN HOOFF, E. Lockdown is the world's biggest psychological experiment - and we will pay the price. In: *World Economic Forum*, 2020. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2020/04/this-is-the-psychological-side-of-the-covid-19-pandemic-that-were-ignoring/>>. Acesso em: 25 out. 2021.

SUMÁRIO

2

Gláucio Henrique Matsushita Moro

O VÍDEO E O CORPO EM MODELOS EXPERIMENTAIS DE EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.350.32-50

SUMÁRIO

RESUMO: Este texto tem como objetivo refletir sobre a educação nos meios digitais e audiovisuais, o corpo como forma de expressão na comunicação e o vídeo como mediador dessas ações que trabalham as metáforas de presencialidade física da sala de aula por meio das experiências produzidas neste período. Pretende-se debater a sala de aula e as aulas ministradas digitalmente na pandemia de COVID-19 como ambiente metaforizado de uma sala de aula física e, assim, discutir os espaços construídos e sua mobilidade digital, unindo a construção audiovisual, o cinema e a TV como linguagem, comunicação e educação nesses espaços. Entende-se que o vídeo tem sua mimese de presença física e que o corpo educa e transforma o ambiente. Para tal trataremos os autores Stuart Hall (1997) e Raymond Williams (2016) no debate social e de construção de significados culturais, Henry Jenkins (2009) para pensar as mídias e tecnologias como apropriação, Paulo Freire (2020) para discutir os espaços de trocas e educação e opressão, e Sergei Eisenstein e Arlindo Machado (1982) para debater sobre vídeo, corpo e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Corpo; Cinema.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi completamente atípico dentro da história. O surgimento da COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 atingiu praticamente todos os países do planeta. Essa doença, que foi detectada pela primeira vez em 2019 na cidade chinesa de Wuhan, é talvez uma das maiores tragédias sanitárias do nosso país e do mundo. Porém, não é apenas no campo da saúde que a COVID-19 atuou de maneira devastadora. Ela também é uma das piores tragédias sociais da nossa história, pois alterou toda a lógica de comportamentos estabelecidos há muitos anos pelas pessoas. Isso afetou de maneira substancial a sociedade e todos os modos habituais de interação. O distanciamento social e o uso de máscaras fizeram com que as pessoas tivessem que adaptar as suas realidades para não se contaminarem e a distância física comprometeu uma série de elementos que antes eram naturais na nossa vida.

O sociólogo Stuart Hall¹ (1997) nos traz seu pensamento sobre como os seres humanos estão sempre se adaptando, dando sentido às suas ações e delas construindo significados. Ou seja, as ações sociais se exprimem em práticas de significação e se transformam em nossas culturas. Elas codificam, organizam e regulam a conduta de nossos atos que, em conjunto, formam o que todos nós conhecemos como identidade cultural. Com o surgimento da Covid-19, as formas de trabalho, de comunicação e as construções de espaço ficaram diferentes. Fomos obrigados a nos adaptar e construir novos espaços.

Houve uma convergência de conteúdos que representou uma mudança gigantesca nos paradigmas já constituídos. O deslocamento de conteúdo de mídia específica, segundo a perspectiva do pesqui-

¹ Stuart Hall (1951 – 2014) Teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, um dos fundadores do pensamento nos estudos culturais britânicos ou a escola de Birmingham.

SUMÁRIO

sador Henry Jenkins² (2009), flui por diversos canais em uma direção elevada de interdependência de sistemas de comunicação seguindo em direção a múltiplos modos de acesso e a conteúdo cada vez mais complexos, desde a mídia corporativa até a cultura participativa. Jenkins talvez não imaginasse que o debate produzido por um pensamento de convergência das mídias e dos conteúdos discutidos em 2009 seria tão amplamente aplicado como alternativa quase única de comunicação em diversos meios sociais a partir da pandemia iniciada em 2019.

No campo da educação não foi diferente. A adaptação dos docentes para que as aulas continuassem a acontecer foram abruptas e muitos não estavam preparados para essa nova realidade. Muitas foram as formas de trabalho com os estudantes. Novas dinâmicas e maneiras de trabalhar a educação foram – e ainda estão sendo – testadas para se adaptarem aos meios remotos. Entre tantas alternativas de uso de *softwares* e sistemas de comunicação *on-line*, o audiovisual mostrou-se importantíssimo para os alunos que pararam de frequentar a sala de aula fisicamente e passaram a ver um vídeo na tela de um *smartphone* ou de um computador para aprender.

O presente texto trabalha as relações surgidas da experiência com educação remota em plataformas digitais e o vídeo vivenciadas em uma universidade no Brasil, durante a pandemia de COVID-19. Para tal, inicio o texto com uma reflexão sobre o ensino e a educação segundo o filósofo brasileiro Paulo Freire³ (2020), seguindo com o debate sobre a cultura, a sociedade e seus significados que Hall (2015) aborda e o pensamento da convergência digital de Jenkins (2009). O texto traz também a questão do corpo no vídeo e como as relações audiovisuais tomaram o lugar do físico presencial na educação, afinal, lecionar pelo vídeo é também se expressar. Para tal abordarei a teoria

² Henry Jenkins: (1958) Teórico americano dos meios de comunicação.

³ Paulo freire (1921 - 1997), foi um filósofo e educador brasileiro, patrono da educação brasileira, pai da pedagogia crítica.

de representação teatral/cinematográfico da Montagem das Atrações de Sergei Eisenstein (MACHADO, 1982) para fundamentar muitos dos conhecimentos que mesclam o audiovisual e o cinema nos processos tácitos de expressão no vídeo que comunicam e educam.

A SALA DE AULA DIGITAL E A METÁFORA NA PLATAFORMA

Como docente em uma universidade, estava acostumado a um tipo específico de dinâmica em sala de aula com os estudantes. O contato até março de 2020 era o padrão clássico conhecido: aulas expositivas, provas, projetos, trabalhos e dinâmicas com os alunos.

As ferramentas digitais e os computadores têm sido há algum tempo um suporte às aulas em diversos sentidos. As salas contam com computadores ou *notebooks* para uso dos estudantes e para os procedimentos práticos, desde trabalhos a chamadas e notas – que já são há um bom tempo digitais. Uma vez ou outra algum docente recorre a uma plataforma digital para se comunicar com os estudantes fora do horário de aula. Porém, com a pandemia de COVID-19, da noite para o dia essa lógica de trabalho foi alterada completamente. As aulas presenciais foram suspensas e as dinâmicas de aulas remotas foram adotadas. Na universidade onde leciono, isso ocorreu mais precisamente no dia 17 de março de 2020.

Apenas como esclarecimento, as aulas remotas são diferenciadas das aulas EAD (Educação a Distância), pois contam com a presença ao vivo do docente sempre nos horários de aula, como em uma sala de aula física. São chamadas de aulas síncronas. Já a dinâmica EAD no Brasil tem como base aulas programadas e dinâmicas educativas que não são necessariamente aplicadas ao vivo. São aulas assíncronas. Muitas delas

também contam com um tutor que tira as dúvidas das matérias em um horário específico, o que não é o caso abordado neste texto.

Assim, na primeira etapa as recomendações foram para o uso de sistemas conhecidos, como o *Collaborate Blackboard* ou o *Microsoft Teams*, para ministrar aulas de maneira remota. Porém, a universidade deixou livre para que o docente escolhesse a plataforma que considerasse mais conveniente.

Imaginei que a sala de aula virtual deveria ser uma grande metáfora do ambiente físico de uma sala de aula real. Cheguei a essa ideia pensando na metáfora que os meios digitais produzem, dando nomes e desenvolvendo ambientes nos computadores de elementos que um dia foram físicos. Por exemplo, temos no *Desktop* de um computador a metáfora de um escritório físico que simula a tela de um computador como um lugar que organiza pastas e documentos, bem como o ícone de *salvar* tem o formato de um disquete físico.

Para elaborar a sala de aula virtual precisei escolher a plataforma onde iria ministrar as aulas. E a plataforma foi o *Discord*. Lançado como uma base de comunicação e *stream*⁴ em 2015, o *Discord* foi feito inicialmente para comunicação de um jogo *on-line* chamado *Fates Forever*. O serviço foi popularizado dentro de *Streams* como a *Twitch.tv* onde streamers e comunidades o utilizavam para trocar mensagens e para conversar. O pequeno tamanho do *software*, o recurso de bate-papo durante o jogo e a facilidade de construções e personalizações em comunidades, fizeram o *Discord* crescer muito. Em um ano, em 2016, havia 25 milhões de pessoas que usavam a plataforma. Com a pandemia o uso aumentou muito e atualmente o *Discord* conta com 120 milhões de usuários ativos e chegou a 800 mil *downloads* por dia em outubro de 2020.

⁴ *Stream* em inglês significa córrego, riacho. Na linguagem tecnológica *stream*, ou *streaming* remete ao fluxo de dados constante geralmente relacionado a transmissão de dado em tempo real, seja ela em plataformas *streaming* de vídeos como a *Netflix*, áudio como *Spotify*, ou os *live streaming*, quando a transmissão de vídeo/áudio é ao vivo.

SUMÁRIO

Particularmente, já conhecia o *Discord* há algum tempo. Além de mim, muitos estudantes em diversas áreas e cursos utilizam o *Discord* como ferramenta social enquanto jogam. A opção foi escolhida por vários motivos, entre eles o uso que os alunos já davam à plataforma, a facilidade de configuração de salas individuais e, principalmente, a popularidade entre os educandos. Em pesquisa feita com 158 estudantes de três cursos onde leciono (Design, Cinema e Jogos Digitais), 81.6% deles já usavam o *Discord* antes da pandemia, um número bastante expressivo.

Acredito que tanto a sala de aula como o ensino são vivos e mutáveis, ou seja, por mais que tenhamos que planejar cada passo de como daremos as aulas, cada professor irá ministrá-la de seu modo, de sua forma e isso também se altera com a presença e debate dos estudantes que transformam as dinâmicas em sala. Mesmo lecionando as mesmas disciplinas algumas vezes, talvez nunca tenhamos apresentado a mesma aula. Assim como Freire (2020, p. 120) afirma, “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. E é esse diálogo que torna a aula viva, e ir até mais próximo do seu mundo ajuda nesse diálogo.

Assim, ir até o estudante em um lugar onde ele está confortável também é uma estratégia que possibilita um maior diálogo. Uma das críticas e pensamentos trazidos na prática educacional na pedagogia do Oprimido de Freire (2020) é a transformação dos espaços e estruturas que oprimem em locais de aprendizado e educação. Porém, esse conceito, se pensado no digital, se perde um pouco quando temos espaços que não são físicos, como o ambiente de uma sala de aula virtual.

O que vemos nas plataformas digitais é a não mobilidade das pessoas que ficam confinadas em um único meio, com uma única alternativa de visualidade de uma tela. O espaço físico é o das suas casas, onde há mobilidade (se houver sinal e se houver condições e espaço), porém o digital será sempre o mesmo espaço pré-determina-

do, não havendo possibilidade de movimentação, de ação colocando sempre apenas um interlocutor comandando o espaço.

Acredito que o segmento dos cursos trabalhados também contribuiu para o maior uso de um *software* relacionado à comunidade *gamer*, que talvez não se configuraria se o leque de cursos fosse outro, mas, nesse caso em específico, o *Discord* foi o local mais adequado para o início dessas aulas. Não que o próprio *Discord* tenha também um engessamento dos espaços, mas, se comparado a outros sistemas, é muito mais configurável na estratégia de sala de aula metaforizada e o seu uso por *smartphones* é muito mais simples. Sabendo que muitos estudantes não têm acesso a um computador, pensar no uso do celular como meio de participar da disciplina pesou na escolha do *software*.

O fato de o *Discord* ter sido criado como uma ferramenta de socialização virtual foi uma vantagem em relação a outros *softwares* que utilizam em sua percepção inicial a ideia de Reunião Virtual ou encontro empresarial, como o *Teams* ou o *Zoom*. Pela sua concepção, o *Discord* já tem algo que a pandemia de COVID-19 retirou no processo da educação: o ato de socializar. Em todas as aulas o socializar é também parte da aula e do aprendizado. O fator humano da socialização, das expressões e dos corpos nos bate-papos nas portas da sala de aula em intervalos, de professores que transitam entre as salas, de estudantes de outras turmas mais velhos ou mais novos convivendo no mesmo espaço também fazem parte da noção do que é uma universidade. Aliás, o significado de universidade vem do latim universalidade, totalidade, conjunto. É um universo de elementos que são responsáveis pelo processo de educação.

Jenkins (2009) discorre sobre como um conjunto de usos associados a práticas sociais e culturais muitas vezes surgem em torno de uma tecnologia construída. Isso quer dizer que muitas das coisas que são desenvolvidas para um tipo específico de tecnologia são adaptadas para outras utilidades e surgem novas formas e aplica-

ções em torno dela, ou seja, acabam entrando em um processo de reapropriação cultural pela nova função dada a essa ferramenta. A partir do uso que fazemos das coisas, como nós as representamos, o que falamos e os objetos que interpretamos, trazemos e integramos em nossas práticas cotidianas como elementos dos quais damos significados (HALL, 2015). É daí que podem se formar culturas em torno de uma prática. As apropriações a que Hall se refere, bem como o uso e as práticas socioculturais que Jenkins cita, são as formas que a partir dessa utilização, se transformam em torno de uma ferramenta, uma tecnologia ou um processo em uma sociedade.

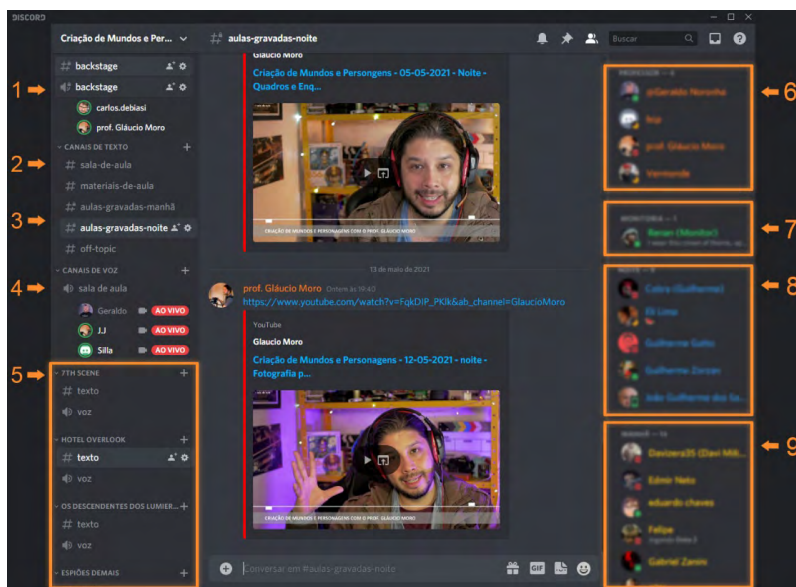
Foi pensando nessas situações, nas metáforas da educação e dos comportamentos dentro e fora da sala de aula, que se propôs uma sala de aula digital que se aproximasse da experiência física. Os ideais pedagógicos em torno de uma sala de aula metaforizada digital vêm das reapropriações das ferramentas, e nos formatos de construções físicas e convenções de uma sala de aula e de uma universidade.

O CORPO E O MOVIMENTO NOS ESPAÇOS DIGITAIS

No servidor da sala de aula metaforizada foram criadas salas independentes para os estudantes se comunicarem em pequenos grupos, se assim desejassem, como metáfora do agrupamento de alunos em torno de uma carteira. Isso possibilitou a construção de um ambiente onde os estudantes pudessem ficar de maneira independente nas aulas. Um jeito de pensar uma cultura de comunicação é que conceitos compartilhados com uma turma toda ou apenas poucos estudantes em um local privado são diferentes. Os códigos que governam as relações de tradução e os sujeitos que dela participam, ou seja, a maneira como agimos, pensamos e como nossos corpos se portam

são diferentes quando estamos só com o nosso pequeno grupo de amigos e quando estamos em uma turma grande. E isso não é possível de reproduzir dentro de uma plataforma que não dá privacidade ao aluno para criar interações em sala de aula, como era feito no presencial.

Figura 1 - Exemplo de interface do *Discord* customizada para a sala de aula metaforizada para um dos módulos, onde: (1) Canal de áudio e texto de *backstage* para utilização exclusiva dos professores da disciplina; (2) Canais de texto para material relacionado a aula; (3) Canais de texto para material suplementar, como palestras gravadas; (4) Canal de áudio usado durante as aulas ao vivo; (5) Exemplos de diferentes canais de texto e áudio criados para diferentes equipes de alunos; (6-9) Usuários online agrupados por suas diferentes *tags* no *Discord*, sendo: (6) professores, (7) monitores de sala, (8) alunos da manhã, (9) alunos da noite.



A figura 1 mostra um pouco como esse espaço foi desenvolvido. Os nomes e locais no servidor possibilitam o trânsito dos estudantes, dando opções de mobilidade e comunicação. A concepção de uma cultura se dá pelo conjunto de significados compartilhados e a linguagem é o processo de significação (HALL, 2015). Dar o nome no canal de texto

SUMÁRIO

e de áudio de “sala de aula” sugere no espaço virtualizado um local onde os sentidos dos estudantes estariam em pensamento. Criar um canal *off-topic* sugere que assuntos não relacionados a aula podem vir à tona, incentivando esse tipo de ação, e criar canais separados para os grupos auxilia e fomenta os pequenos encontros em turmas.

Também foi possível criar uma ideia de continuidade por meio das mensagens e dos arquivos enviados, tanto nos grupos quanto nos ambientes onde aconteciam as aulas expositivas. A criação de um rastro das aulas constrói a historicidade da disciplina. Esse fator é positivo de diversas maneiras, pois não só verifica as interações entre estudantes, como possibilita acompanhar os processos de desenvolvimento dos projetos nos canais dos pequenos grupos. O fato de os estudantes também migrarem de “mesas em mesas” ou de “grupos em grupos”, compartilhando *screenshots* dos trabalhos e *feedbacks* coletivos em projetos constrói uma cultura participativa e o diálogo dentro do servidor, inspirando os estudantes, criando ideias ou até mesmo sanando dúvidas. Também é muito comum alunos desenvolverem os trabalhos em seus grupos fora do horário de aula dentro do servidor da disciplina. A importância de estimular o diálogo tem como pressuposto uma exigência existencial onde o encontro auxilia o refletir e o agir transformando e humanizando o sujeito pela simples fomentação na troca de experiências e ideias (FREIRE, 2020).

A “movimentação” do estudante entre mesas/grupos trabalha a relação metafórica desenvolvida do que é uma sala de aula presencial, com os corpos em movimento na sala e na universidade. Assim, a “movimentação” é uma forma de pensar o estudante digital e suas relações com as interfaces não apenas como um simples usuário da plataforma, mas sim como alguém que interage nos processos de uma sala de aula viva, orgânica e não pré-determinada por espaços. Se pensarmos um pouco, a nossa experiência de nos sentarmos em

SUMÁRIO

diferentes locais e frequentarmos diferentes espaços nos foi retirada nas aulas remotas. Aumentar o tráfego e dar escolhas aos estudantes mimetiza os espaços físicos, que são também pontos de encontro e de educação. Esses modelos tecnológicos de produção e circulação de novas ideias pelo acesso de novas estruturas sociais podem ser considerados uma inteligência coletiva onde os modelos de produção cultural e cultura participativa se constroem (JENKINS, 2009).

Com esse tipo de “espaço”, estudantes de outros horários também se aventuravam nas salas e participavam das aulas. Em algumas ocasiões lecionei a mesma disciplina para as turmas da manhã e da noite. Os estudantes que faltavam pela manhã, por exemplo, acabavam repondo a aula na turma da noite, fato bem comum na época de disciplinas presenciais. As turmas da manhã e da noite estão no mesmo lugar, separadas apenas pelas “tags” de cargos. As *tags* possibilitam separar conteúdos que ficam visíveis aos estudantes da manhã e da noite, por exemplo. Outra forma interessante de construção é o canal de *backstage*, que serve de cafezinho no intervalo para os professores, os mantendo conectados ou combinando algo quando a disciplina é feita em conjunto. O *backstage* é visível apenas para os professores e lá é possível trocar materiais apresentados e combinar apresentações em conjunto para as aulas.

Os meios de interação do estudante hoje podem ser entendidos como bases para a relação entre educação e sala de aula, e os canais são lugares aonde o estudante vai e pode voltar efetivamente, diferentemente de um *link* que se esvai assim que a reunião acaba. Essas experiências unidas aos formatos de estratégia audiovisual, que serão discutidos a seguir, fecham o arcabouço de elementos desenvolvidos para este texto.

AULAS, A LINGUAGEM DO VÍDEO E AS METÁFORAS TELEVISIVAS

“A TV é um pequeno jardim dentro de casa” (KOGUT, 1990). É com essa frase que a cineasta, documentarista e pesquisadora brasileira Sandra Kogut encerra um dos vídeos da série experimental “*Parabolic People*” feita a partir de documentações de pessoas e espaços pelo mundo em 1990 em um grande recorte polifônico de imagens e sons sobrepostos e multiculturais. Se tomarmos essa frase como base de um pensamento, realmente a televisão é uma invasão dentro do ambiente fechado de um domicílio. É uma janela para uma série de elementos externos que participam do cotidiano das pessoas. A TV traz informação, entretenimento, e é um portal para outras realidades. Se considerarmos que hoje temos muitas telas conosco, pequenas televisões em cada *smartphone* e computador, podemos imaginar que temos muitas realidades influenciando a todos nós o tempo todo dentro de um único ambiente. E essa pequena tela dentro dos espaços tem uma linguagem que comunica. A experiência audiovisual de um programa de TV, ou de um canal do *YouTube*, utiliza muitas vezes o fluxo e a linguagem de uma programação televisiva como elemento já conhecido e consumido por muitos de nós. “Esse fenômeno de um fluxo planejado talvez seja, então, a característica que define a radiodifusão simultaneamente como uma tecnologia e uma forma cultural” (WILLIAMS, 2016, p. 97). Williams fala sobre como a televisão ou o programa televisivo naturalmente pautou e pauta nossa forma de interagir com o meio, sem separar a tecnologia da sociedade. Também discute as relações tecnológicas e culturais da programação da televisão. Estamos tão habituados com a linguagem televisiva que, por vezes, nem percebemos que o programa está começando ou terminando, que a propaganda entrou ou que os créditos subiram.

Assim, a experimentação de aulas remotas seguiu com essa visão de programação de televisão tendo como grande metáfora o programa ao vivo, com vinhetas, blocos e fluxo contínuo de um programa. A experiência de aula baseava-se muito nos modelos da TV Educativa e da TV como educação, porém com a diferença de a transmissão ser ao vivo para uma plateia virtual. Os alunos entravam na aula *on-line* e uma imagem de “aguarde, sua aula já vai começar” estava sendo exibida. Depois, entrava a vinheta de abertura da disciplina e a apresentação do conteúdo do dia se iniciava. As aulas contavam com blocos expositivos e dinâmicas mescladas, similar a uma aula/programa de televisão.

A temática imagética das aulas, as luzes e o cenário, foram usados para construir a ambientação de um programa de TV. Por meio de uma câmera de vídeo conectada a uma placa de captura no computador, tripés, um trio de iluminações e um cenário, criou-se uma atmosfera lúdica onde o vídeo com a minha imagem de apresentador media as construções. Nesse contexto todo, sou professor, operador de mesa de corte, apresentador e mediador em uma sala virtual.

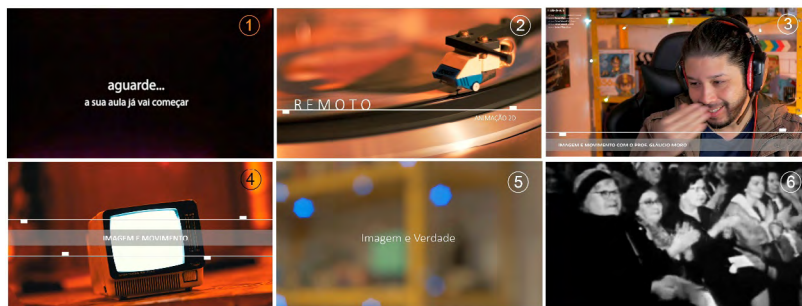
Figura 2 - Estrutura montada como mini estúdio para a transmissão das disciplinas onde: (1) Sistema de telas com o *switcher* OBS para a transmissão; (2) Vista da câmera para o cenário; (3) vista geral da sala com luzes, câmera, telas e computador.



Para fazer os cortes utilizei o *software* OBS que consegue facilmente fazer o *switch* entre a minha imagem, a abertura, os slides da aula, as figuras e os modelos. Confesso que desde o início dessa empreitada, a minha sala virou um estúdio, e meu humilde lar, uma confusão monumental. Esse processo, um tanto quanto disruptivo, foi

inicialmente estranhíssimo para mim, mas obtive resultados positivos na impressão geral com as turmas. Muitos dos alunos relatavam que não se sentiam indo para uma aula *on-line*, mas sim assistindo a um programa que podiam participar. A figura mostra fragmentos desse estilo de aula em vídeo que ocorreu dentro das plataformas do *Discord*. As aulas foram gravadas e publicadas no *YouTube* e postadas dentro de um canal específico do *Discord* (como podemos notar na faixa central da figura 1) e nos canais oficiais da instituição.

Figura 3 - Exemplo de aula remota dada, onde: (1) Tela de espera antes do início da aula; (2) Vinheta da disciplina; (3) Professor em aula com GC (gerador de caracteres) abaixo; (4) Bloco com o nome da disciplina; (5) bloco com o tema da disciplina; (6) vinheta com palmas.⁵



SUMÁRIO

PRESENCIALIDADE, EXPRESSÃO CORPÓREA E PERSONIFICAÇÃO

Em 1929, Sergei Eisenstein, famoso diretor e pesquisador cinematográfico russo, trabalhava na construção do novo teatro soviético, que deveria deixar de lado o pensamento clássico proveniente do czarismo. Esse novo teatro tinha a função pedagógica de educar as grandes massas e, para isso, necessitava ser funcional e eficaz (MACHADO

⁵ Apenas a título de curiosidade, uma lista dessas aulas pode ser vista em <https://youtube.com/playlist?list=PL5OHYUCJYK94VhK6IHZQh-Co2hBBN3W/jk> acesso em 10/7/2021.

1982). Para isso, Eisenstein desenvolveu o conceito de Montagem das Atrações, processo advindo dos conceitos biomecânicos de Vsevolod Meyerhold⁶, que usava a expressão do corpo dos atores como estímulo a comunicação através de gestos decifráveis para o público. A Montagem das Atrações trabalhava os momentos e os nós dramáticos por meio da expressão do corpo, reduzindo, com cuidado, discursos longos e narrativos. Esse discurso foi levado por Eisenstein em sua migração para o cinema. Suas teorias de montagem e processos narrativos dentro do audiovisual tiveram grande influência nas aplicações onde o corpo e o teatro comunicam e educam. Essa forma não verbal de comunicação é uma forma de conhecimento tácito. É um conhecimento na ação diretamente relacionada ao saber fazer e o saber identificar que “serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000) e que surge também no audiovisual, onde se manifesta pela imagem, presencialidade e pela expressão corpórea.

Os processos de linguagem e dinâmicas específicas de comunicação e representação criam e trabalham ideais não verbais de assimilação, como Eisenstein (2002) já debatia nos campos do cinema – como potencial forma de construção de linguagem. Os quadros e os enquadramentos, por exemplo, são distâncias emocionais. Um close nos olhos é muito mais pessoal do que a contemplação de um grande cenário urbano, por exemplo. Eisenstein leva esse conceito para a montagem cinematográfica. A expressão do indivíduo, a forma como se comporta na tela, as dinâmicas e atos dentro do tempo também foram transportados para a sala de aula virtual, pensados para criar um conhecimento lúdico e tácito enquanto acontecia o processo expositivo do conteúdo da disciplina. Não sou ator, mas os quadros, enquadramentos, vinhetas dos formatos televisivos criados para a aula auxiliaram no processo de presencialidade e expressão corpórea para que todos os elementos que cercam o momento da disciplina ajudas-

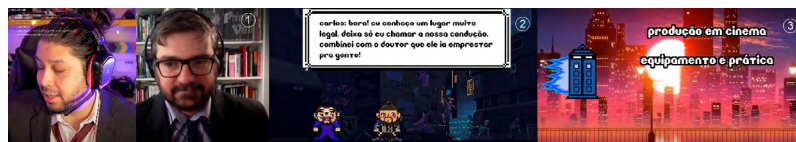
⁶ Vsevolod Emilevitch Meyerhold (1874-1940) – Ator e Diretor e teórico do teatro Russo.

SUMÁRIO

sem a criar a aura do personagem/professor. Digo personagem pois, ao fim, a presença do professor em uma tela dentro da casa de cada estudante cria uma aura e abre a janela também para a família do aluno que muitas vezes acompanha as aulas. Certa vez em uma transmissão, ouvi de um pai de uma estudante dizer que gostava de assistir ao meu “programa da manhã” pois, como se tratava de cinema e ele é cinéfilo, ele aprendia muito. Foi nesse momento que notei que eu não era um professor em sala de aula, eu era uma presença na casa das pessoas, meu corpo estava dentro da sala das pessoas através dos *notebooks* e dos *smartphones*. Às terças eu ia para a mesa de almoço com a família inteira de uma estudante onde todos me assistiam (mãe, pai irmãos e tia). É um sentimento um tanto quanto aterrador, não ter controle de sua imagem, seu corpo, sua presença. São experiências que consideraria surreais há pouco tempo.

Dessa forma, notei que, assim como Eisenstein pensou na Montagem das Atrações para educar servindo-se do teatro soviético, eu tinha a função pedagógica de educar através do audiovisual e, para isso, necessitava ser funcional e eficaz utilizando linguagens já conhecidas das pessoas. Precisei me acostumar com a minha presença digital em outros lugares, atuando em torno da educação. E reforço que era um personagem. Como exemplo, trago aqui a última experiência feita em uma aula conjunta com o professor Carlos Debiasi do curso de cinema, onde fizemos as apresentações que os estudantes desenvolveram durante o semestre. Como em uma cerimônia, fomos a caráter e produzimos um encerramento (uma vinheta) fechando a disciplina, o programa, a transmissão. A vinheta em si, produzida pelo professor Debiasi, nos colocava como personagens fechando um grande ciclo, em uma ida em direção ao pôr do sol, em pixel arte, muito parecida com o estilo de finais de jogos de videogame das décadas de 1980 e 1990.

Figura 4 - Frames da última aula de Produção em Cinema: (1) Professores na tela; (2) Vinheta final da disciplina em um diálogo com personificações nossas; (3) Créditos finais e fechamento da disciplina.⁷



A vinheta, de aproximadamente cinco minutos, apresenta o curso, os créditos e os estudantes. É uma grande mescla de elementos de situações construídas durante a disciplina desde o tema e a música (escolhidos por uma estudante), personalizando uma gama de situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção do que é presencial muitas vezes se dá apenas pelo simples fato de se estar em um lugar. Não percebemos, mas temos muitos atores que estão em nossas casas o tempo todo, personagens de filmes, apresentadores de televisão, vozes que ecoam dos *podcasts*, músicas das nossas bandas preferidas. A educação remota foi a melhor alternativa para que não parássemos totalmente de ter contato com os estudantes, para que a educação não parasse durante a pandemia e para que todos estivéssemos seguros.

As estratégias de aula a distância descritas neste texto foram desenvolvidas por mim, que pesquiso há um bom tempo esse tipo de aparato e de linguagem. Tenho em mente que muitos dos docentes não têm esse conhecimento em cinema e audiovisual e tampouco possuem os equipamentos e, portanto, teriam dificuldades de reproduzir toda a gama de parafernália técnicas, tecnológicas e de linguagem

⁷ O Fragmento e a aula completa pode ser visto em: <https://youtu.be/IMbie2M7eY4?t=4979>
Acesso: 10/7/2021

que foi descrita aqui. Mas o ensino não advém do processo técnico e da tecnologia, que são apenas ferramentas que auxiliam processos, além de serem aparatos digitais que não são a realidade para muitos em um país com desigualdades tão abissais.

Acredito que a maior contribuição desse estudo experimental é a reflexão sobre onde o docente está no audiovisual e onde a educação pode agir nesses campos. A grande metáfora do que é uma universidade, uma sala de aula e dos corpos digitais está presente em todos nós o tempo todo em aulas remotas. Tentamos simular o que foi a sala de aula pelo vídeo, pelos slides. Vídeo é linguagem e interação, os corpos comunicam de maneira diferente na tela. Nossa presencialidade, assim como a dos alunos, é outra nesse momento, mas, mesmo assim, às vezes somos mais presentes em um vídeo do que imaginamos. Talvez a presencialidade não seja necessariamente estar presente. Talvez seja ser presente.

REFERÊNCIAS

- EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 73a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- HALL, Stuart. *The work of representation*. In: HALL, Stuart (org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Editora Aleph, 2009.
- MACHADO, Arlindo. *Eisenstein: Geometria do êxtase*. 2nd Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982
- PARABOLIC PEOPLE*; Direção: Sandra Kogut. Brasil, 1990.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- WILLIAMS, Raymond. *Televisão. Tecnologia e Forma Cultural*. São Paulo: Boitempo, Minas Gerais: PUC Minas. 2016



3

Cristiane Marques de Sousa

Michelle Bocchi Gonçalves

A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA DESVELANDO O COTIDIANO ESCOLAR INTEGRAL DE TEMPO AMPLIADO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.350.51-72

SUMÁRIO

RESUMO:

O presente artigo, vinculado ao grupo de pesquisa Labelit (UFPR/CNPq) – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades tem como objetivo apresentar o contexto da pesquisa que buscou compreender os sentidos e experiências dos estudantes na escola integral de tempo ampliado, vivenciadas em/com seus corpos, desvelando as potencialidades e fragilidades deste ambiente educativo. O aporte teórico-metodológico da pesquisa está fundamentado na Educação Performativa, dialogando com autores contemporâneos para endossar as discussões acerca da experiência, infância e sociologia do corpo. Os resultados apresentados buscaram reflexões vivas, transitantes e interativas no intuito de desvelar esse cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação performativa; Corpo. Infância; Educação integral; Tempo ampliado.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresentará o contexto de uma pesquisa etnográfica fundamentada teoricamente e metodologicamente nos estudos da Educação Performativa, aprofundando-se na observação do corpo da criança nos espaços de uma escola integral de tempo ampliado, através dos desenhos performáticos produzidos e registros fotográficos da rotina diária delas.

Acreditando na experiência corporal, gestual e do discurso como caminho para o desenvolvimento integral das crianças, as reflexões desveladas durante o percurso metodológico desta investigação elucidaram o olhar para este cotidiano escolar pelas materialidades dos estudantes do 4º ano do fundamental I, salientando potencialidades e fragilidades nas relações entre tempo/espaco/corpo nos ambientes educativos e problematizando como a prática dos professores e demais profissionais do cotidiano escolar se incorpora nas aprendizagens, papéis sociais e rituais escolares.

Os estudos sobre o corpo em movimento, a Performance e a Pedagogia impulsionaram esta pesquisa a compreender a ampliação de repertório corporal para a formação integral das crianças. Interessou-nos olhar o corpo atuante dos estudantes, um corpo que é propulsor de sentidos na escola, ou seja, realidades performativas em constante movimento, pulsantes, vulneráveis, vibrantes e recheadas de rituais cotidianos.

Sendo assim, o objetivo geral que norteou essa investigação buscou compreender, a partir do que dizem os estudantes, os sentidos de suas experiências na escola integral em tempo ampliado, vivenciadas em/com seus corpos. O que pode o corpo da criança em uma escola integral de tempo ampliado? Foi a pergunta que problematizou essa busca por narrativas identitárias que ampliassem as conexões

entre Educação Performativa e Ensino Integral, culminando em proposições reflexivas que vislumbraram um organismo expressivo, consciente e transformador de realidades.

De acordo com Gonçalves:

Performance, desse modo, compreende diferentes modos de exercício das atividades humanas, que sempre estão relacionadas aos anseios de expressão humana em uma sociedade. (...). Os estudos nos advertem que as performances são responsáveis por marcas identitárias, relacionando-se com remodulações e ressignificações dos sujeitos, considerando seus corpos e suas narrativas a partir dos diferentes papéis sociais que exercem e/ou lugares sociais que ocupam. (GONÇALVES, 2016, p. 69).

O protagonismo e a presença dos estudantes performers foi o que direcionou o olhar investigativo para as interações, identidades e formas de ser e agir no ambiente educativo. Sobre este campo de pesquisa e suas especificidades metodológicas de produção com as crianças, é importante salientar que

Estamos adentrando um universo da sala de aula com suas especificidades e, principalmente, com a presença da criança, do estudante, que possui suas marcas identitárias e sua história de formação humana. Ela desenvolve, ao longo das suas experiências de vida, momentos de exploração, curiosidade, integração entre os indivíduos que movimentam possibilidades de criação, expressividade e invenção, as quais devolvidas ao ambiente transformam-se em performances e rituais que dialogam com seu entorno social e cultural. (SOUSA, 2021, p. 42-43).

Esse contexto pesquisado alinhado aos estudos sobre Performance na Educação almejaram um conhecimento mais profundo de uma realidade escolar, em uma perspectiva de ir além de práticas que apenas encarceraram alunos, apresentando uma narrativa de pesquisa que optou por descrever pessoas de verdade e complexidades das relações interpessoais inerentes das presenças coletivas e individuais.

A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA COMO EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Reinventar, reaprender, reconstruir, desconstruir, reanimar e reavivar conceitos pedagógicos cristalizados culturalmente, socialmente e historicamente foram desafios inculcados ao longo dessas aproximações interpretativas com a teoria e a prática de pesquisa. Performance, corpo, gesto, rituais e experiência foram palavras que nortearam as leituras teórico-metodológicas colocadas em fluxo nesse percurso investigativo.

Importante destacar neste tópico de análise teórica contribuições de autores contemporâneos como Larrosa (2018) que com seus escritos e reflexões conectaram as vivências e acontecimentos da pesquisa, guiando a escrita dissertativa nesta complexidade conceitual acerca do que é e como nos relacionamos com a experiência todos os dias.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2018, p. 25).

Nesta complexa argumentação, a maneira pontual, fugaz, efêmera e fragmentada com que os estímulos e sensações nos passam, podem, segundo o autor, estar nos impedindo de conectar as experiências presenciadas no cotidiano. No ambiente escolar, essa ausência pode atarantar a escuta e o silêncio, a memória e a conexão entre os aprendizados.

Agir, interagir e relacionar-se são verbos intimamente observados nos estudos da Performance. Essa possibilidade de diálogo entre autores que se debruçam a pesquisar a performatividade que emerge dos cotidianos, amplia cada vez mais o paradigma da Performance e suas fronteiras correlacionando diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar que sustenta as reflexões e estudos entre performances enquanto performances.

A partir de 1970, estudiosos da Performance atravessaram as fronteiras do espetáculo como acontecimento artístico para um espetáculo como acontecimento vivido, a confluência e multiplicidade dos campos de conhecimento Arte, Antropologia, Filosofia, Sociologia e Cultura permitiram que os Estudos da Performance ressignificassem e permeassem os comportamentos experienciados na arte e na vida. SCHECHNER (2006), diretor teatral e precursor dos estudos da Performance, a partir do diálogo com a antropologia, destaca que Performance são ações recapituladas de um contexto em uma determinada circunstância. Elas contam histórias, marcam identidades, remodulam e adornam o corpo. (SOUSA, 2021, p. 49).

Culminando em uma efemeridade dos acontecimentos, a performance reflexiva coloca os sujeitos em evidência criticamente conscientes de seus papéis, para o autor, a performance é compreendida pelos comportamentos duas vezes vivenciados e suas possíveis rupturas. É nessa inflexão que as pesquisas performativas se tornam fronteiriças, inéditas, complexas e únicas, contextualizando realidades em um fluxo de interatividade em suas infinitas variações, deixando de lado práticas de exatidão e coleta de dados puramente quantitativas.

Os Estudos da Performance, alinhados aos tempos e espaços da escola, iniciam um olhar para os comportamentos repetitivos, rituais escolares e possibilidades de rupturas que se estabelecem entre professores, alunos e demais envolvidos no ambiente educacional. O sistema de escolarização submete os corpos num processo de consolidação disciplinar, adquirindo hábitos, posturas, tempos de pensar e se movimentar, rotinas pré-estabelecidas que num determinado momento nos parecem natu-

rais, deixando de ser observados e refletidos como construções culturais, determinados por práticas escolares que disciplinam, ou seja, escolarizam nossos corpos. (SOUSA, 2021, p. 51).

A pesquisadora Elyse Lahnn Pineau direcionou suas pesquisas no campo da Performance para as complexidades das interações educacionais, tornando-se referência com suas contribuições que permeiam o conceito Pedagogia crítico-performativa. Ela se debruça nas práticas escolares e desenvolve um olhar crítico para as dimensões performativas da aprendizagem, aprofundando-se na conceitualização da experiência da comunicação humana, desmistificando práticas ditas naturalizadas no ambiente escolar, refletindo sobre suas realidades de forma exploratória.

Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o *depósito de informações* – tal como aparece no modelo de *educação bancária* de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento. (PINEAU, 2010, p. 97).

SUMÁRIO

Essas narrativas salientam a responsabilidade de detalhar as particularidades dos corpos, reconhecendo os impactos físicos das relações cotidianas no contexto escolar. Em relação às pesquisas, a perspectiva da Pedagogia Crítico-Performativa “nos faz confrontar com as desigualdades de poder e privilégios, posicionando nossos corpos em sala de aula de forma renovada, mais atuante, acreditando que esse seja um caminho possível para fomentar a ação corporal ativa nas esferas sociais”. (SOUSA, 2021, p. 52).

Construir significados que são vividos no corpo poderão humanizar as relações performadas nas escolas, expandindo um diálogo interdisciplinar no âmbito político, teórico e metodológico. Pineau, com sua proposta de análise crítica das performatividades corporais no am-

biente escolar, contribuiu na identificação da “escolarização dos corpos” apresentando três meios de tematizar o corpo nos processos de ensino-aprendizagem, são eles: corpo ideológico, corpo etnográfico e corpo performático ou atuante.

Os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como *ausência*. Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para “esquecer” os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma plena à vida da mente. [...] A escolarização sistematicamente domestica nossos corpos, [...] rouba-os de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos. (PINEAU, 2013, p. 43-44).

A partir destas leituras dos Estudos da Performance e Pedagogia Crítico-Performativa, nosso grupo de pesquisa identificou uma demanda potente e emergente que vai além dos papéis incorporados na sala de aula. Com a tese Performance, Discurso e Educação: (re) construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, a professora doutora Michelle Bocchi Gonçalves passou a utilizar a nomenclatura Educação Performativa junto aos seus orientandos, abarcando uma diversidade de linguagens, especificidades e contextos que extrapolam os processos pedagógicos.

A Educação Performativa correlaciona diferentes vertentes e abordagens investigativas, articulando diversas áreas afins. “Importa neste espaço de investigação os deslocamentos, os trajetos, os papéis e a busca da noção de corpo no espaço das relações, das produções de materialidades cada vez mais atuantes e transformadoras da realidade”. (SOUSA, 2021, p. 60).

Transformar a aprendizagem de uma realidade receptiva para uma realidade mais ativa, nos coloca em movimento para transgredir

os processos pedagógicos que acomodam os corpos e se reduzem ao ato de transmitir conhecimentos. Vislumbrar uma Educação Performativa, é performar uma educação mais ampla que atravessa os coletivos passivos e incorpora no cotidiano inquietações e indagações reagentes ao encarceramento dos corpos estudantis. É imprescindível nesses contextos de pesquisa compreender que corpo é representação, emissor de sentido, possível de significações. É na práxis consciente que os sujeitos reconhecem a presença e o toque do outro, seus modos de estar e agir no mundo.

É preciso re(construir) os sentidos de escola, negar os sentidos impostos e validados como verdadeiros. Cabe a nós, educadores e estudantes revisitar nossas memórias, permitir-nos viver outras experiências, buscar formas, alternativas, maneiras ou quaisquer outras nomenclaturas para o não conhecido, para aquilo que é imprevisível e/ou até improvável quando se fala de escola; corpos que se misturem e, juntos, vislumbrem descobrir a escola por prismas não explorados. (GONÇALVES, 2016, p. 128).

Resistente a ideia de teorizar ou enquadrar o corpo escolar em uma categoria ou conceitos limítrofes, a Educação Performativa possibilita um entrelace reflexivo que problematiza as práticas em sala de aula e vai além dos muros da escola. Os diálogos, a presença, as diferenças e os novos olhares para o corpo em seus processos, promovem os confrontos entre as liberdades e expressividades de cada um, respeitando a realidade dos educandos.

Impulsionada a (re)criar experiências estimuladoras, esse atrevimento teórico-metodológico que a Educação Performativa desbrava, reconhece a expressividade ativa de seus envolvidos e pensa o lugar do corpo na escola e nos demais espaços da sociedade como performance vinculada aos processos, resignificando relações, tempos e espaços que rompem com as fronteiras rígidas dos ambientes encarcerados e constrói coletivamente um caminho pedagógico, político e social mais consciente e protagonista de sua interação com o mundo.

A não fixação da Educação Performativa a uma única forma de expressão a faz móvel e acessível a vários campos de saberes. Por conseguinte, o corpo – do aluno – também é visto como protagonista de interação com o seu espaço-escola, ou seja, é através dele, dentro dele, que o ambiente escolar pode e deve ser pensado, é no corpo que se dão as sensações e as aprendizagens. Performar, nesse caso, constitui-se como a possibilidade de um agir ativo, construindo novos diálogos entre corpo, espaço e escola. (GONÇALVES; GABARDO JUNIOR; CASTILHO, 2019, p. 139).

Esses novos diálogos exigem uma prática e uma pesquisa atenta, que observe de forma crítica o que é permitido, sucumbido, revelado e escondido nas práticas cotidianas. Escutar e reconhecer a presença de todos os envolvidos em um contexto de pesquisa embasado nos estudos da Educação Performativa, desperta um entendimento de não neutralidade que desvela os diferentes papéis sociais dentro e fora das escolas, em um movimento de análise das materialidades que ultrapassa uma resposta do senso-comum,

isso significa dizer que o performer estudante nunca será apenas estudantil. Esse estará carregado de inúmeros sentidos e de outras posições de sujeitos que um ser/atuar/representar estudantil se performa dentro da escola, haja vista que uma Educação Performativa requer justamente conhecer e problematizar esses papéis sociais constantemente contaminados pelo mundo da cultura, do social, do político, nem sempre e tão somente pedagógicos. (GABARDO JUNIOR, 2019, p. 780).

Nossos estudos e pesquisas encontram no espaço de existência dos sujeitos seu cerne de observação. “Construir esse conhecimento a partir do dispositivo da performance considera o ato pedagógico como um ato expressivo que poderá ser evidenciado no ambiente das interações”. (SOUSA, 2021, p. 61). É na experiência, na presença, na ludicidade e na partilha de vivências cotidianas que os atos performativos se cruzam. Na sequência vamos descrever brevemente um percurso de pesquisa performática e etnográfica, que abstraída da

realidade, buscou compreender as expressividades que emergem das relações entre os corpos em um ambiente de educação integral em tempo ampliado de Curitiba.

UMA PESQUISA PERFORMÁTICA E ETNOGRÁFICA

Experiências sinestésicas em uma etnografia da Performance apresentam novas maneiras de compartilhar pesquisa, muito mais dialogadas e colaborativas, movendo a configuração ideológica dos espaços educativos para um *corpus* mais atuante e incorporado, compreendendo que o pesquisador se coloca entre os sujeitos de forma vulnerável e recíproca, buscando reconhecer peculiaridades das relações, do ritmo, as pausas, os discursos e o contexto vivenciado para além do planejado.

A infância, suas corporeidades e protagonismo, neste contexto pesquisado, expressaram as significações culturais e sociais na experimentação do corpo em movimento, externalizando uma constituição simbólica e intencional frente à sociedade. Acompanhar as conectividades que os estudantes de uma escola municipal de Curitiba performaram em nove horas diárias durante um trimestre de pesquisa de campo, foram as condições de produção desta investigação.

Novos tempos, novos espaços e novos territórios a serem explorados pela comunidade escolar são observados na Educação Integral em tempo ampliado. Esse contexto real, emergente, que recebe investimento e novas políticas públicas, em todo território brasileiro, exige uma reflexão sobre a permanência dos estudantes na escola por mais tempo, um olhar atento aos tempos e espaços escolares, além das relações que se estabelecem nesse novo cenário.

Nesse contexto, durante o primeiro trimestre de 2020, estudantes performers do 4º ano foram produtores de materialidades que dialogaram com a pergunta central da pesquisa: O que pode o corpo da criança em uma escola de Educação Integral em tempo ampliado? Baseada nas categorias propostas por Schechner (2006), as etapas do percurso metodológico foram dispostas da seguinte maneira: 1º Sendo – em um primeiro momento, de forma exploratória, os estudantes foram incorporados ao processo de pesquisa e convidados a representar suas respostas a pergunta central em forma de desenho em uma folha sulfite; 2º Fazendo e Mostrar Fazendo – nesta etapa a observação participante foi registrada em diversos momentos e espaços da escola, com fotos dos espaços ocupados, mapeando o cotidiano dos estudantes e 3º Explicar “Mostrar Fazendo” – um esforço interpretativo das materialidades que buscou analisar os diálogos, relatos e demais percepções observadas, reconhecendo o corpo como lugar central da pesquisa, evidenciando suas ações e vivências frente à realidade cotidiana.

Quadro 1 - Síntese das etapas e instrumentos metodológicos

Etapas	Instrumentos	Período	Recursos
1ª SENDO	Desenho Performático	Fevereiro/2020	Sulfite e lápis de cor
2ª FAZENDO E MOSTRAR FAZENDO	Observação Participante	Março/2020	Caderno de anotações e câmera do celular para registros visuais
3ª EXPLICAR “MOSTRAR FAZENDO”	<u>Análise das Materialidades:</u> desenhos performáticos, diários performativos e fotos dos espaços (durante o ano de 2020).		

Fonte: SOUSA, 2021, p.84.

As crianças inseridas culturalmente e socialmente em um contexto concreto específico, expressaram a potência simbólica de seus olhares particulares e coletivos sobre o cotidiano escolar. Esta pesquisa aprofundou-se nas reflexões do corpo performático e na abordagem socioantropológica conforme descreve Sarmento:

Uma abordagem socioantropológica procurará estudar o desenho infantil como uma *produção simbólica*, isto é, um acto social no qual se exprimem, na materialidade própria da expressão plástica, modos específicos – simultaneamente comuns à cultura de pertença e condição social, e marcados pela diferença geracional – de interpretação do mundo. (SARMENTO, 2011, p. 52).

Os desenhos produzidos pelos estudantes apresentaram similaridades e de forma interpretativa e qualitativa foram organizados por aproximação em quatro macrocampos de análise, são eles: O corpo pode estudar, O corpo pode brincar, O corpo pode sentir e O corpo pode interagir. É importante ressaltar que esses macrocampos não estão fechados em si, constituem um entrelace cíclico no intuito de desvelar o cotidiano escolar pesquisado, articulando a interpretação das materialidades em uma perspectiva performática e etnográfica.

Estudar e brincar foram os temas mais desenhados pelos estudantes e são ações que fundamentam o ambiente educativo, bastante abordados pelos pesquisadores da área da educação. Sentir e interagir aparecem como uma necessidade metodológica desta pesquisa que visa dar visibilidade aos processos, às trajetórias e ao que perpassa a lógica pedagógica das escolas. Numa compreensão de texto e de ensinar que vão além das palavras, que não busca um lugar de chegada ou uma única interpretação, são reflexões vivas, transitantes e interativas. (SOUSA, 2021, p. 100).

A Educação Performativa se apresentou, nesta pesquisa, também como base teórica de análise, é com essa abrangência teórico-metodológica que se compreendeu a amplitude das materialidades, buscando interpretações do ser e do agir desses desenhos performativos num fluxo contínuo e nunca estagnado, que nos transforme socialmente, correlacionando identidades, trajetórias, processos, interações e papéis sociais.

Neste artigo, para fomentar uma reflexão ativa dos leitores sobre o contexto pesquisado, optamos por apresentar duas materialidades dos macrocampos: O corpo pode sentir e O corpo pode interagir, com-

preendendo seu ineditismo e contribuição para a temática linguagem, comunicação e educação.

“O corpo pode sentir” se constituiu como macrocampo de análise, a partir de algumas materialidades que evidenciaram o corpo na escola sentindo e experimentando as emoções, valores sociais e culturais ao qual pertence. Precisamos reconhecer os repertórios e trajetórias de nossos estudantes que carregam sentidos à sensibilidade de cada um,

eles veem, ouvem, saboreiam, tocam, cheiram o mundo de uma maneira radicalmente diferente, de acordo com seu pertencimento social e cultural. [...] O corpo está misturado ao mundo e o indivíduo só toma consciência de si mesmo por meio do sentir. (LE BRETON, 2020, p. 18).

O corpo pode sentir? Como, quando, onde? Os estudos da performance aprofundam suas pesquisas salientando a ausência do corpo nos espaços escolares institucionalizados. Precisamos perceber e reconhecer os processos de escolarização dos corpos de forma crítica, buscando respeitar e identificar nossas diversidades humanas, nossas constituições históricas e simbólicas que permeiam as aprendizagens, numa visão que rompe com a neutralidade.

Nesse sentido, Le Breton, destaca o impacto dos professores que cruzam o caminho de seus estudantes. “Toda a educação se realiza por meio de uma coloração pessoal do professor, o estilo de sua presença no mundo. Essa relação é traduzida por um gesto, uma palavra, um convite, silêncios, comentários, um nada, cujas consequências, por vezes, alimentam uma vida inteira”. (LE BRETON, 2020, p. 22-23).

Sobre os cruzamentos entre professores e alunos apresentamos uma imagem das materialidades produzidas no campo de pesquisa, durante as observações, que se destacou pelo gesto da estudante performer. Um retrato complexo do cotidiano escolar que direciona nossas reflexões para novas perguntas e questionamentos sobre as performances corporais no ambiente educacional de tempo ampliado.

Figura 1 – A cortina.



Fonte: SOUSA, 2021, p. 123.

Segue abaixo a descrição da pesquisadora em seu momento de observação participante:

Nesta aula, a estudante estava com dificuldades de compreensão da atividade. Ela dirigiu-se até a professora para tirar dúvidas e, ao voltar para seu lugar, “escondeu-se” atrás da cortina e não realizou a atividade. [...] Eu estava presente como observadora e atenta às reações, relações, distrações, entre outros comportamentos dos estudantes naquele momento. A professora, por sua vez, estava atendendo todos os estudantes, suas dúvidas e a rotina da aula num geral. Ela não visualizou o gesto da estudante com a cortina como eu e, possivelmente, não perceberia a saída entristecida da estudante entre toda a turma. De certa forma, nesse contexto nos complementamos e pudemos intervir no acolhimento dessa criança, pontualmente. (SOUSA, 2021, p. 122-123).

Nos ambientes educativos e de convivência de uma escola integral de tempo ampliado, os professores e demais profissionais dificilmente conseguem estar atentos às emoções e sentimentos expressos pelas crianças a todo momento. “Olhar de forma crítica para essa realidade de múltiplas histórias, narradores e acontecimentos encontra na Educação Performativa uma possibilidade de reconhecer os processos e não sua estagnação”. (SOUSA, 2021, p. 124).

Observar as relações corporais, as nuances performáticas, os gestos, os rituais, os conflitos, o cotidiano para além do pedagógico de uma escola, compreende que a educação transforma e dá forma ao corpo, ensina movimentos, expressões, maneiras físicas de ser e de agir, constituindo uma gama de significados que compartilhados por todos em um coletivo performático, reverberam sempre em fluxo contínuo numa complexa rede de sentidos.

Diante dessas perspectivas, uma Educação Performativa olha para o corpo de quem educa e de quem é educado, atentando-se para o seu não apagamento ao trazer à luz a corporeidade e toda a sua complexidade, pois enxerga nela as condições de se criar os mais diversos pontos de partida. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 105).

Compreender o mundo do aprender sempre em ação, numa constante performance dos papéis sociais que se entrelaçam e ampliam nossos sentidos de existência, por intermédio do corpo e suas diversas interações, podem transformar nossas presenças dentro e fora do ambiente escolar. Dando visibilidade aos processos e ao tempo presente dos nossos cotidianos escolares podemos fomentar mudanças, rupturas, resistências e expressão de sentido que ressignificam tradições estagnadas.

O segundo macrocampo de análise, escolhido para esta escrita, ressalta o verbo interagir, por uma escolha semântica que dialoga com as experiências, olhares, significados e sentidos de escola das materialidades observadas. O corpo da criança que pode interagir, se apresentou nas representações gráficas, durante a produção de materialidade da 1ª etapa da pesquisa, com uma variedade de corpos brincantes, em movimento, interagindo nos recreios, na quadra e espaços externos da escola. Larrosa (2018), destaca estas formas de olhar e habitar os espaços educativos como possibilidade de sentirmos o viver e desrealizar o real para transformá-lo. Sobre isso,

talvez fosse preciso começar a problematizar a sério nossas formas de olhar, de dizer e de pensar o educativo, nossas formas, definitivamente, de habitar esses espaços (não só de estar neles). E nos colocarmos no caminho de olhar de outro modo (e talvez possamos aprender do cinema, e de outras artes do olhar), de dizer de outro modo (aprendendo, talvez, da literatura, arte da palavra), e de pensar de outro modo (aprendendo aqui da filosofia, arte do pensamento). Para que esse modo de olhar, de dizer e de pensar nos faça encontrar talvez uma realidade que mereça esse nome e na qual nos sintamos viver. (LARROSSA, 2018, p. 110).

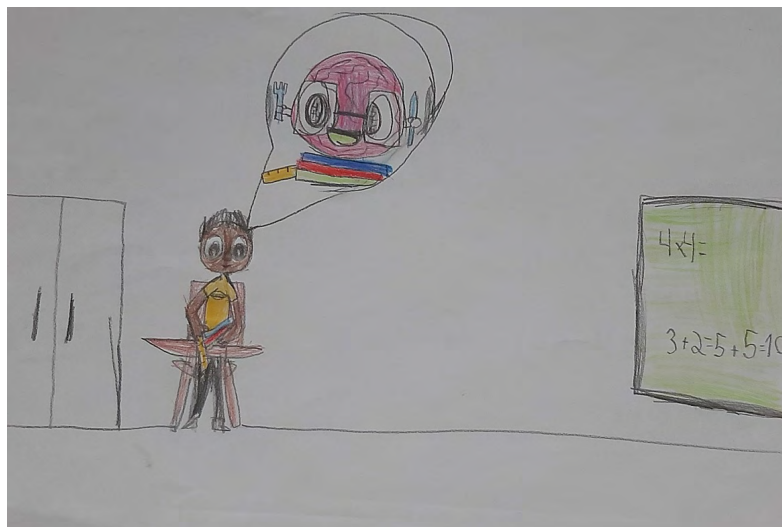
Um dos desafios propostos nesta pesquisa de campo era produzir materialidades que superassem a dicotomia corpo-mente, que na visão do senso-comum, antes do processo investigatório, aparecia como enraizada no cotidiano escolar, principalmente por visualizar tempos e espaços escolares pouco dinamizados e com propostas que pouco movimentavam os corpos.

Precisamos ampliar e compreender a necessidade de movimento e práticas corporais no cerne dos processos educativos, mas para além das práticas escolares com movimento dos corpos. Precisamos reconhecer a integralidade das interações, as singularidades e subjetividades políticas, intencionais, performáticas que transbordam o ato pedagógico em uma escola. Formamos sujeitos atuantes em seus contextos escolares, sociais e culturais, que se relacionam na complexidade de seus movimentos e pensamentos. (SOUSA, 2021, p. 133-134).

Abaixo apresentamos um desenho que enfatiza a interação do estudante performer com o seu pensamento, como exemplo dessa materialidade potente que desencadeia inúmeras reflexões.

SUMÁRIO

Figura 2 – O corpo pode interagir com seus pensamentos.



Fonte: SOUSA, 2021, p. 134.

Observando essa representação gráfica nas suas especificidades, é possível salientar e dialogar com as reflexões de Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quando assegura “ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdo de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los” (FREIRE, 2019, p. 122). Reverberando essa materialidade, na sua singularidade e subjetividade, afirmamos que

Tem tanto movimento nessa representação do pensamento, mesmo que a figura do estudante esteja sentada, que me faz ressaltar enquanto argumento de análise como em vários momentos separamos o inseparável nos ambientes educativos, como, de alguma forma, o sistema educacional tenta fragmentar o que é integral. (SOUSA, 2021, p. 134).

É incrivelmente fascinante performar um percurso metodológico com um emaranhado de novas relações, novos questionamentos e

novas curiosidades. O que fundamenta e desafia as pesquisas alicerçadas na Educação Performativa, certamente é a característica fronteira, transitória e constantemente em fluxo com que as performances dos sujeitos interagem.

Talvez esteja nisso um dos maiores desafios a ser superado pelos agendados da educação: a presença do corpo como meio de aprendizagem, intervenção, autonomia e superação diante as urgentes demandas de um pensar Educação por vias de um olhar contemporâneo. O trajeto desse pensar é conduzido por uma Educação Performativa capaz de dar luz à corporeidade como ferramenta encarnada na resistência ao apagamento das identidades, das minimizações das diferenças, das previsibilidades dos convívios. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 106).

Colocar em forma de escrita acadêmica o que emerge do cotidiano de uma escola integral de tempo ampliado, pelo viés da corporeidade, foi um desafio. Dialogar com os desenhos performáticos focando nas interações e na possibilidade de incorporar o simbólico performativo que os estudantes representaram, contribuiu para esse trajeto que estamos construindo, em conjunto, na Universidade Federal do Paraná, principalmente pela linha de pesquisa Licores – Linguagem, Corpo e Estética na Educação e pelo nosso grupo de estudos em Educação Performativa. Muitas invisibilidades ainda estão por aí aguardando novas pesquisas e reflexões. É com esta presença atuante e crítica que seguiremos indagando nossas realidades.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS E TRANSITÓRIAS

Podemos propor como reflexão inconclusa, em fluxo e sempre transitória nas suas complexidades, que as relações no cotidiano escolar se dão pelo corpo como um todo, em movimento ou não. Pelo

corpo com o outro, pelo corpo com os espaços, pelo corpo na sua completude, o que perpassa as formas de ação e pensamento, numa integralidade das performances individuais e coletivas.

A Educação Performativa se interessa na invisibilidade do que nem sempre é visto ou acolhido dentro dos ambientes de ensino, sua complexidade está atrelada nas minuciosas intervenções dos múltiplos papéis sociais pelos quais os sujeitos escolares se manifestam. Por levar em consideração as influências postas por aquilo que é humano, as pesquisas em Educação abrangem subjetividades e dissonâncias, fato que exige estratégias para a percepção do campo dos fenômenos sociais/discursivos. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 104).

Esses corpos invisíveis estão por aí, embebidos de história, intenções, cheios de vivências e interferências do dia a dia. Enxergar e saber escutar as expressividades que se entrelaçam no cotidiano possibilitam um ambiente dialógico onde os sujeitos tomam conhecimento de si e de sua ação no mundo, tornando-se cidadãos transformadores da ordem social, econômica e política de seus contextos.

É esse inacabamento transitante, e esta amplitude de sentidos incorporados a uma experiência teórico-metodológica de pesquisa embasada no conceito de Educação Performativa que almejamos partilhar a partir deste desfecho inconcluso. Criando pontes e insights que clareiam e diversificam nossos posicionamentos no mundo, ampliando nossa compreensão sobre os papéis sociais que se misturam a todo instante.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral 2016*. PMC/SME, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GABARDO JUNIOR, J. M. *Ensino da dança e a Educação Performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar*. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2020.

_____. Corpo, espaço e movimento: uma prática de dança no componente curricular de arte. IN: CATELAN, F. B; LOPES, V. F. M. (orgs). *Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil*: Anais [do] XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Manaus, AM, 2019.

GONÇALVES, M. B. *Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza*. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2016

GONÇALVES, M. B.; CASTILHO, T.; GABARDO JUNIOR, J. M. *Corpos dançantes na escola: diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana*. Revista Bakhtiniana, n. 14, p. 136-155, 2019.

GONÇALVES, M. B.; GABARDO JUNIOR, J. M. Educação performativa: travessias. IN: (orgs) GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. *Linguagem, corpo e estética na educação*. 1.ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1.ed.; 3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LE BRETON, D. *Antropologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. Aprender o impalpável: sobre o ensino do Yoga. IN: (orgs) GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. *Linguagem, corpo e estética na educação*. 1.ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

PINEAU, E. L. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 02, maio/ago. 2010, p. 89-113.

_____. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A. de; *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. IN: (orgs) MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. *Das*

pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHECHNER, R. "O que é performance?" In: *performance studies: an introduction*, second edition. New York & London: Routledge, p.28-51, 2006. Disponível em: http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNR.pdf. Acesso em: out/2019.

SOUSA, C. M. *Educação performativa no cotidiano escolar de tempo ampliado: em cena estudantes do 4º ano – Fundamental I de Curitiba*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2021.

SUMÁRIO



4

Adriana Teles de Souza

**DISCURSO NA VIDA
E DISCURSO
PEDAGÓGICO:**
a arte e a responsabilidade
de um “pé de chinelo”

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.350.73-91

SUMÁRIO

RESUMO:

O objetivo do presente ensaio é compreender como se dá o processo dos discursos na vida e pedagógico, estabelecido em um acontecimento em sala de aula, em uma escola municipal em Curitiba - Paraná – Brasil. A concepção dialógica do discurso em Bakhtin e o Círculo, bem como, a linguagem, corpo e estética na educação ancoram a dimensão teórica desse estudo. A materialidade analisada apontou aspectos da vida vivida, das limitações impostas no cotidiano escolar, que muitas vezes estão para além dos conteúdos sistematizados, mas atravessam de diferentes modos os processos pedagógicos. Correlacionar os fatos vividos pelos sujeitos aqui expressos, levou a compreender como o sujeito que ensina se coloca como aprendente da vida escolar, e dos sujeitos escolares, bem como, o sujeito que se coloca no lugar de aprender, também ensina e juntos possibilitam transformações de discursos e vivências.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, discurso pedagógico, discurso na vida.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a dimensão da teoria e da prática na formação humana de docentes, é pensá-la na inter-relação desses dois aspectos, e jamais de modo separado, pois, torna-se necessário a articulação entre a teoria e a prática, caso contrário, o discurso que se estabelece na vida, não alcança o discurso pedagógico, assim não é possível compreender o lugar da teoria, diante da diversidade de uma sala de aula, e de todas as demandas cotidianas da esfera educacional, em especial ao que se refere à educação de crianças e adolescentes, com suas especificidades.

Pensar a formação docente para a educação básica é compreender os corpos que ensinam e que aprendem.

Os mesmos corpos que ensinam também aprendem, os que aprendem também ensinam, portanto, nessa espiral de movimentos, tanto do ensinar, quanto do aprender, os corpos necessariamente deveriam ser para si e para o outro – o que Bakhtin (2017), chama de *cocriação*¹, ou seja, faz daquela ou daquele que interpreta determinado objeto um sujeito transformador e atualizador da realidade do objeto, uma interpretação compartilhante e localizada do objeto, isto é aquilo que se sente, vê, observa no cotidiano, seja a vida vivida ou uma obra de arte, passa a participar de uma interpretação criadora,

[...] A cocriação restringe-se aos novos sentidos que o intérprete descobre e insere na interpretação da obra. [...]. Interpretar é dialogar com o outro e, dialogando, auscultar de uma posição extralocalizada (como um supradestinatório incluindo no conjunto da cultura de sua época), [...] (BEZERRA, 2017, p. 95).

Ao atualizar o conhecimento seja na vida cotidiana, em um processo pedagógico, ou ainda artístico, o sujeito no seu ativismo, atualiza o que vê no seu tempo, na sua localidade de espaço, tanto concreta,

¹ Os conceitos das autoras ou autores nesse ensaio serão identificados em itálicos.

como onde de fato vive, quanto das apreensões já adquiridas nos seus processos de conhecimentos, sejam acadêmicos ou fruto do cotidiano e de sua singularidade.

Portanto, aqui não temos um sujeito que se coloca diante da vida em sua leitura sobre as coisas do mundo, como um leitor abstrato de uma coisa morta, mas alguém atuante do seu lugar de olhar e interpretar, acrescentando no que vê um mundo de interações e percepções da sua realidade, e o faz na partilha, de modo interdisciplinar.

Tecer palavras sobre os corpos escolares (em formação), e a escolarização dos corpos (em formação) é de certo modo situar esse breve ensaio em um processo dialógico nos termos bakhtinianos, em que o corpo é linguagem e compreender que nas Ciências Humanas, não se estuda a coisa muda, mas aquela ou aquele que fala, que na sua infinita possibilidade de expressão se revela, silencia, toca, se retrai, e também expande.

Nesse caminho se busca conversar com os aspectos dos discursos na vida e pedagógicos, assim como, os aspectos do corpo no campo da linguagem e da estética, Le Breton, Marcelino e Rosa & Ferreira (2020); da *cocriação* (interpretação criadora, relações entre perguntas e respostas, a não indiferença, a bilateralidade da expressão, autorrevelação do sujeito e a extralocalidade), em Bakhtin, sobre literatura, cultura e ciências humanas (2017); e sobre os aspectos da inter-relação e da responsabilidade entre a arte e a vida (2011), no qual o autor se utilizou para análises da obra literária, a problemática da construção da personagem, do seu acabamento estético, da interpretação ativa e criadora de quem lê como atualização da obra no grande tempo, que para o autor, trata da complexidade do agora, da localização da obra no contexto de quem a lê, e para isso, faz dela não uma nova obra, mas, revisita do seu lugar, na sua infinidade de sentidos, sem com isso destituir a obra de sua autoria primeira.

O objetivo aqui é dialogar com essa interpretação da obra artística para a obra da vida vivida e cotidiana, sem, no entanto, pretender um estudo aprofundado sobre tais aspectos, mas correlacioná-los com os fatos vividos pelos sujeitos aqui expressos. Para então, compreender como o sujeito que ensina se coloca como aprendente da vida escolar, e dos sujeitos escolares, bem como, o sujeito que se coloca no lugar de aprender, também ensina e juntos possibilitam transformações curriculares, de postura, de códigos educacionais, de discursos e vivências.

Arte e vida andam de mãos dadas, com isso não se diz que são a mesma coisa, mas que na inter-relação responsável entre os saberes da vida e da arte, estes constituem um todo provisório de compreender os sujeitos da arte e da vida nas circunstâncias de seus atos no cotidiano ficcional ou vivido.

A análise expressa aqui apresenta um recorte de um curso de formação continuada para professoras e professores da educação básica, em um centro estadual de capacitação em arte, na cidade de Curitiba – Paraná – Brasil.

No curso de Formação da Espectadora e do Espectador: processos de análise de peças teatrais, o qual foi ministrado pela autora desse ensaio, houve um momento de análise de signos teatrais, através de registros fotográficos de peças teatrais e pela programação visual de cartazes para teatro, estes registros foram voltados para a realidade de atuação das professoras e professores participantes do curso.

A metodologia desenvolvida nesse processo se deu em curso presencialmente (antes da pandemia da COVID 19) e com um estudo dirigido, ou seja, na formação estética de espectadoras e espectadores de teatro, “[...] a aquisição do conhecimento em teatro requer trabalhar o ator e o espectador, ou seja, o fazer e o apreciar (o produtor e o receptor). [...]” (ROSSETO, 2008, p.69). Nessa perspectiva, o ensinar passa a

ser uma construção e também produção de algo que vai para a cena, trata aqui do desenvolvimento da capacidade de apreciação e avaliação, por parte daquela ou daquele que está na função de estudante.

Para tanto, a ideia foi de uma transposição pedagógica, cada professora e professor fariam a partilha desse momento trabalhado com seu grupo de estudantes no próximo encontro do curso. A transposição didática foi dividida em três momentos interligados por um tema gerador, que nesse caso é o próprio espetáculo teatral (o cartaz escolhido pela professora ou professor durante o processo do curso de formação).

O primeiro momento se deu em curso, inicialmente pela escolha do cartaz, em um segundo momento, com exercícios de jogos dramáticos e improvisação cênica, tendo como foco o tema gerador de cada cartaz escolhido.

Nesse exercício com os jogos dramáticos e a improvisação cênica, cada professora e professor levavam para a cena a sua compreensão sobre a análise da imagem do cartaz, esta análise localizada durante o processo de jogo dramático, norteada pelas seguintes questões: Qual o tema principal da imagem e seus elementos gráficos (texto, palavras, cores e formas)? Qual(is) o(s) tema(s) secundário(s) expresso(s) no cartaz? De que modo esse tema pode ser abordado em cena e posteriormente em uma transposição didática? Para o último momento foi solicitado para cada professora e professor que elaborassem uma transposição didática, do processo desenvolvido em curso, para o contexto da sua atuação em sala de aula, com uma turma específica e de sua preferência.

O curso ocorreu em 2017, no entanto, as narrativas que se produziram durante o mesmo reverberaram para compreender a problemática do apagamento dos corpos, tanto de professoras, professores, quanto de estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Quando se coloca o corpo aqui é no entendimento de que todo o co-

nhecimento passa pelo corpo, e nesse processo o modifica, transforma os aspectos cognitivos, posturais e afetivos. Portanto, não é mais possível pensar em ensinar um corpo sem ao menos fazer a escuta do seu próprio corpo e de suas necessidades de ordem fisiológica, estrutural, emocional e mental.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Um ponto fundamental que entrecruza com a formação inicial e continuada de professoras e professores são os diálogos que se constroem no cotidiano da vida, nas ações pedagógicas, nas construções do olhar diante de um objeto de estudo, nas reflexões individuais, nas tomadas de decisões, na intersubjetividade dos encontros em sala de aula e fora dela, na intencionalidade do como e do que ensinar e para que aprender e apreender.

As narrativas e os diálogos que constituem e humanizam o sujeito, fazem parte de uma cultura, de uma história, dentro da cultura e da história do mundo. Não existe uma escola, mas escolas. Como também, não existe um sujeito pronto e acabado, mas o do processo contínuo, o atravessado pelos saberes da sua localidade, do seu olhar particular, que só foi possível ser particular, porque esteve em contato com diferentes olhares.

Portanto, a cultura do mundo de certo modo e em determinado ponto alcança diferentes comunidades, seja nos seus processos estruturalistas de conceber uma realidade que foi pensada, sem, no entanto, ser de fato vivida, ou no que liga a história individual, com as histórias coletivas dos sujeitos do mundo, nos seus aspectos econômicos, étnicos ou de gênero. Assim a análise de um sujeito só pode ser compreendida, se compreendido for os seus textos e o seu contexto.

Os textos são os aspectos que compõe a narrativa viva do sujeito, o seu lugar no mundo. Essa materialidade resulta no seu contexto de vida, na sua história singular é o que lhe permite dizer – esta ou este sou eu, constituída ou constituído de um mundo interno (identidade - os sentidos), e também externo (a cultura – os significados).

Neste sentido é importante indagar, de que modo se forjam as identidades dos corpos que não se colocam na domesticação da sistematização de currículos hegemônicos no ambiente escolar? Para compreender essa questão se faz necessário debruçar-se no esforço contínuo, da *responsabilidade* e da *não indiferença*, nos desenvolvimentos reflexionados e expressos por Bakhtin, na sua tríade: ciência, arte e vida, campos que constituem a cultura humana, para o autor estes três campos, “só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (2011, p. XXXIII).

A unidade do ser é um universo de saberes que não pode ser ignorado, no entanto, estando na arte não se está na vida e ao contrário também. Portanto, o encontro de um dado conhecimento, se faz à medida que encontra um corpo que lhe acolhe, faz das suas arestas entendimento e a partir desses entendimentos, busca respostas para suas indagações, e na compreensão das respostas, formula novas questões.

A não indiferença diante daquilo que é conhecido e também do desconhecido são fundamento para que de fato se tenha um corpo capaz de identificar processos pedagógicos que subjugam a prática educativa autônoma a processos mecanizados de saberes e selecionados por um determinado plano já institucionalizado, retirando a autonomia do professorado, quanto de estudantes, destituindo os sentidos que poderiam ser atribuídos nos processos de ensino e aprendizagem.

A formação humana está para além de somente um treinamento, mas na dimensão do sentido da inconclusão do ser, e estar no mundo é se colocar na relação entre sujeitos na dimensão da intersubjetividade.

de. “[...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim. [...]” (BAKHTIN, 2017, p. 30). A consciência humana se desenvolve sempre através da intersubjetividade, isto é, da sua relação com outros sujeitos.

Para Bakhtin, existem três tipos de relação: relação com objetos; relações entre sujeitos e objetos e relações entre sujeitos. É na relação entre sujeitos que se situa a concretude da vida, onde se processa as identidades, as escolhas, a personificação do sujeito que atua na vida e com a vida.

Esse sujeito de relações, da intersubjetividade é que interessa nesse ensaio, o sujeito que não se deixa margear pelo cotidiano, mas se coloca de frente e a frente das relações que estabelece com os objetos e com os outros de sua relação.

SOBRE A LEITURA DA IMAGEM COTIDIANA, CORRELACIONANDO ÀS NARRATIVAS COTIDIANAS

A formação estética ou a estética na educação é um processo que se volta para se repensar o lugar da educação, como lugar de construção de uma poética, não imposta, mas pensada nas relações estabelecidas entre sujeitos e suas apreensões cotidianas, seja no espaço educacional ou nos saberes que o constitui. “Toda a educação se realiza por meio de uma coloração pessoal do professor, o estilo de sua presença no mundo. Essa relação é traduzida por um gesto, uma palavra, um convite, silêncios, comentários, um nada, cujas consequências, por vezes alimentam uma vida inteira. [...]” (LE BRETON, 2020, p. 22).

SUMÁRIO

Essa poética do cotidiano, estabelecida pela professora ou professor em sala de aula é que habitou o curso de formação de espectadoras e espectadores da obra teatral, já mencionando no início desse ensaio. A escolha pelo tema, sobre os estudos da leitura de imagem cotidiana, correlacionando as narrativas cotidianas, foi pela compreensão de que ainda no Brasil temos uma carência em relação ao entendimento do que é a obra artística, do acesso à mesma e de como a escola tem papel fundamental em aproximar a arte do cotidiano dos indivíduos, em especial na formação estética de estudantes na educação básica.

Durante uma aula do curso, na qual foi trabalhada a análise de cartazes para teatro, um dos professores selecionou para sua análise um cartaz de uma peça teatral intitulada - Exclusão - e a partir da imagem e dos exercícios com jogos dramáticos e improvisação cênica, se propôs a apontar os signos (texto-imagem) que mais se aproximavam da sua atuação docente e, de que modo estes signos poderiam ser trabalhados como processo de preparação para um processo de transposição didática/ formação estética com seu grupo de estudantes.

A partir do proposto o professor escolheu a palavra exclusão e a imagem do cartaz, (um homem em uma grande sala, posicionado de costas no canto da parede). Sua ideia de transposição didática foi trabalhar o significado da palavra e o posicionamento corporal da personagem do cartaz, através dos jogos cooperativos utilizados na disciplina de Educação Física.

Assim o professor desenvolveu sua proposta e trouxe este processo inicial para compartilhar no curso. Porém o que mais tocou o professor não foi à atividade proposta, que suscitou momentos de compartilhar práticas corporais lúdicas entre as crianças, mas foi o momento em que um dos estudantes chega atrasado para a aula.

Nesta aula teriam que usar a quadra da escola e como fariam deslocamentos e corridas, foi solicitado o uso do tênis para esta prá-

tica. O estudante em questão chega calçado com um pé de tênis e outro de chinelo, o professor inicia a atividade, explica como será o jogo proposto e faz o aquecimento corporal coletivo.

Após o aquecimento corporal coletivo, o professor explica mais uma vez o tema e o processo de jogo. O estudante que calçava um pé de chinelo e o outro de tênis foi o primeiro a se prontificar para o início do jogo, e antes que o professor lhe “recriminasse” por não estar com o sapato adequado para a prática estabelecida, o menino o olha e diz: “É bom ser um pé de chinelo, né professor?” Logo o professor solicita para que ele explique melhor sua questão. Então o menino responde, “Se você está um pé de chinelo, já não é um pé rapado.” (sorri e vai para a área de jogo).

Esta fala leva a pensar na sua poética, no encontro inusitado, cheio de teatralidade, entre a arte e a vida, no estar colocado pelo menino, que o seu chinelo não o determina, tão pouco é determinante para o seu processo de humanização. Do seu não álibi, do seu se jogar por inteiro na vida cotidiana, da transitoriedade do momento, do seu ir para aquela aula com o que era possível, e ter feito disso o “riso” que fala “Sim, mas onde é que nós temos essa arte – diz a vida – nós temos a prosa do dia-a-dia.” (BAKHTIN, 2006, p. XXXIII).

Esta prosa diária que nos atravessa que nos lança sem desculpas e que nos faz reconhecer que estamos para além de um sujeito de classe, mas estamos situadas, situados nas fronteiras que nos constituem como singular, no momento e no lugar que atuamos que produzimos sentidos nesta prosa que chamamos vida. Portanto, “O encontro do aluno e do professor é também um encontro da pessoa consigo mesma e do professor consigo mesmo; é uma prova de verdade no sentido de que deixa sempre um vestígio” (LE BRETON, 2020, p. 25).

A escolha da partilha do professor ao trazer para o curso não o resultado do processo do jogo proposto, mas o relato da vida vivida,

para além do instituído, do já criado, mas da impostura da vida que se coloca viva, pulsante, indomesticável de certo modo, para dizer: estou aqui com o que é possível estar e sem desculpa. Foi nesse caso, um encontro entre o professor e o estudante, um encontro com a precariedade e a poesia da vida, em uma dimensão expandida de se propor a conversar com o inusitado da condição humana.

O indivíduo que se posiciona diante das situações cotidianas com um olhar plural, investe na infinitude dos seus sentidos, os sentidos só são possíveis na construção diária da sua *extralocalidade*, ou seja, situa sua compreensão da realidade fora do acontecimento real, se autoriza a analisar os sujeitos e objetos compreendendo os seus textos e os contextos de sua localização.

A atitude tanto do Professor, quanto do estudante foi a da compreensão, do acolhimento daquele evento, em superar as limitações impostas por um objeto (tênis), e dar lugar a expressão do corpo, que fala todo o tempo e pede passagem para de fato existir com dignidade, e nesse caso, a dignidade em ser um corpocriança, um corpoarteiro, um corpopazdeconta que se realiza ao participar não só do jogo escolar, mas do jogo da vida e com a vida.

Portanto, autoriza a si mesmo fazer da ironia (riso) um acontecimento compreendido no agora do seu ato, “O riso suprime o peso do futuro (do porvindouro), livra das preocupações do futuro; o futuro deixa de ser uma ameaça” (BAKHTIN, 2017, p.62).

O riso escancarado que atravessa sem pedir licença, expresso na fala do menino, passa a compor a proposta estabelecida pelo professor, não é um riso da alegria, mas o riso da limitação, da exclusão (palavra escolhida pelo professor, durante o curso de formação para trabalhar em aula com o grupo de estudantes), do grito de participação, assim, “A imagem deve ser compreendida como o que ela é e como o que significa. [...]” (BAKHTIN, 2017, p.63).

Assim é como se “profanasse” sua própria condição, transformando uma situação de precariedade econômica em atuação participante, com autonomia e se colocando no lugar de direito de fazer parte dos processos culturais e sociais, estabelecidos nos processos pedagógicos. Nessa perspectiva, “Criar novos sentidos é missão indispensável da educação dentro da área estética, para a reflexão de novas formas de existência. [...]” (MARCELINO, 2020, p. 53). Não é mais possível conceber uma escola que não pensa e não se disponibiliza na tarefa de construir uma poética para os seus dias escolares, a qual se debruce no exercício contínuo da conversa com as singularidades dos sujeitos e com os fatos que os atravessam.

Essa posição do estudante colaborou para que o professor se posicionasse em um lugar de *não indiferença* em relação à atitude de seu estudante, acolhendo a situação de um modo contrário à normalização do fato, mas problematizando por meio do jogo estabelecido, o que é direito de acesso a educação, que não se estabelece só com as escolas abertas, mas na construção contínua do acesso a cidadania, o desenvolvimento econômico, a compreensão das especificidades culturais, o entendimento de que o eu e o outro são parte da interpretação de uma situação, das imagens estabelecidas e que estas só podem ser analisadas no contexto em que foram geradas.

[...] Assim, interpretar uma obra significa completá-la, revesti-la de novos sentidos, e, desse modo, perpetuá-la no tempo como objeto estético. É essa a essência bakhtiniana da interpretação como diálogo de culturas, no qual as duas culturas – a interpretante e a interpretada – se enriquecem mutuamente, revelando como atributo essencial a integridade aberta da cultura enquanto fenômeno humano universal [...] (BEZERRA, 2017, p. 96).

O ato² do estudante diante da limitação imposta economicamente em participar da aula de Educação Física, o fez compor de certo modo uma persona, que se situou entre o riso e o escárnio da situação

² Ato aqui se refere à ideia de ato em Bakhtin, ou seja, não se trata de uma ação mecânica de movimento, mas na elaboração de personificar o ato, de imprimir uma assinatura naquilo que se faz, levando em conta a responsabilidade do que esta assinando, do como e para quem.

vivida por ele, ao se colocar em prontidão no jogo, sendo o primeiro a participar, essa posição já era a construção da sua narrativa, de dizer – eu vim eu estou aqui, e sem desculpas, para uma aula que eu deveria estar de tênis, mas vim com o que eu tinha: um pé de tênis e um de chinelo. Mas não só isso, trouxe comigo também, a importância dessa aula na minha vida, da sua importância professor na minha vida, a importância e o direito a fantasia, mesmo que a minha vida me imponha um outro lugar. “O corpo “empreendedor de si” é um corpo investido de treinamento, desde muito cedo, no ventre da mãe, muitos estímulos são empreendidos, e quando o bebê nasce é preciso que aprenda muitas coisas. [...]” (ROSA e FERREIRA, 2020, p. 214).

Empreender um corpo no atual cenário midiático, não é tarefa fácil, já que os corpos estão expostos e são tomados por todo tipo de informação, que ao invés de serem disparadores para se construir um corpohistória, com suas próprias narrativas, são os corpos tomados pelo esvaziamento de saberes primordiais e dados ao anestesiamento do que é a vida, que por sua vez brota todos os dias das mais variadas formas.

Nesse encontro do professor com o “pé de chinelo” de seu estudante, ali se abriram dois mundos, um do ambiente escolar que pensa no pedagógico e muitas vezes destituído da compreensão das diversas realidades, que se manifestam de diferentes modos nos processos de ensino e aprendizagem, o outro, foi o que o estudante escancarou, assumindo sua condição social e se colocando como empreendedor do seu corpo.

CONSIDERAÇÕES

O processo de ensino e de compreensão do discurso na vida e do discurso pedagógico exige não só um esforço individual, mas, também coletivo, no sentido de sujeitos escolares de relações, que estabelecem

diálogos entre os fatos da vida e os fatos da escola, reflexionando ideias, estreitando saberes, difundindo e ampliando conhecimentos, também, construindo identidades autônomas dentro do ambiente escolar.

Nisto consiste considerar os discursos da vida na vida escolar, para tanto, requer não só olhares internos da subjetivação do sujeito, mas das relações intersubjetivas que pensem e efetivem políticas públicas voltada à formação estética contínua que privilegiem a diversidade humana. Nesse caso, se volte a compreensão do ensino e da aprendizagem na dimensão de uma educação escolar que se estabeleça em processos de cocriação, da relevância da interpretação como diálogo, em que se considere os processos educativos em uma construção de uma poética pedagógica.

Para tanto, o preparo acadêmico, precisa estar inter-relacionado com a vida vivida, a fim de considerar nos processos de construção de pesquisas em sala de aula, a identidade de quem ensina e de quem aprende. É princípio, a ética na condução dos saberes, o respeito à singularidade e a diversidade dos sujeitos que estão na escola, ensinando e aprendendo.

A interpretação criadora, o núcleo criador, relações entre perguntas e respostas, a não indiferença, a filosofia da expressão, a bilateralidade da expressão, a autorrevelação do sujeito e a extralocalidade, que trata Bakhtin, os aspectos da inter-relação e da responsabilidade entre a arte e a vida, o lugar que o corpo ocupa socialmente e esteticamente retratam a condição da formação humana, que se preocupa com a coerência em compreender a complexidade e a diversidade que se expressa no cotidiano escolar, na qual a ação docente precisa ser pensada em termos de assinatura responsável, na intenção de formação de espíritos críticos, diante da realidade da vida.

Voltar o olhar para os infinitos debates sobre a profissão docente é situá-la na rigorosidade no processo de responsabilidade diante da

vida, da não indiferença no ofício de construir uma identidade docente, ou seja, quando vivemos atuantes na vida, na exigência da formação teórica e prática de ensinar e aprender participa-se de uma experiência de *cocriação*, que implica saber que existe uma cultura, direcionamentos, políticos, ideológicos, estéticos, pedagógicos e éticos.

Contudo, ainda hoje a teoria está distante da prática cotidiana em sala de aula, e muitas vezes não dá conta das situações vividas em aula. Pois as relações pedagógicas necessariamente precisam estabelecer relações entre o teorizado e o vivido, é nisso que se encontra o desenvolvimento humano.

Neste sentido, a vida fora da escola pede passagem todos os dias para entrar na escola, mas dadas as circunstâncias de que são feitos os cotidianos escolares, essa vida dificilmente consegue entrar.

Então vez ou outra acontece um assalto, a vida lá de fora da escola, se espreme entre a garotada e vai para a sala de aula, sem pedir licença, vai com o que é possível, como o menino do “pé de chinelo”, que tomou para si a responsabilidade de se colocar diante da vida, mesmo destituído do que era necessário para sua participação em aula.

As relações pedagógicas se dão no atravessamento dos contextos sociais, portanto, fatores econômicos, emocionais, culturais, fazem parte da construção de uma aula, da formação cotidiana de professoras, professores e estudantes.

O que está lá fora, no campo de visão do cotidiano precisa fazer parte do lado de dentro dos muros da escola. Aliás, os muros, precisam ser derrubados, para que de fato os processos educativos se coloquem na posição de compreensão da diversidade humana.

A apropriação do conhecimento passa necessariamente pela intencionalidade docente em construir possibilidades de aprendizagem,

de apropriação de conceitos, da participação ativa de estudantes em relação ao objeto estudado, e isso possibilita o entendimento de que os corpos escolares não precisam ser domesticados, silenciados, mas compreendidos em sua diversidade, nas narrativas que constroem e expressam na sala de aula, no intervalo, nos corredores, no pátio e em diferentes processos, nesse espaço constituído como pedagógico.

Ao contrário ainda se vê um espaço burocrático, destituído da apropriação de fato da realidade circundante. Para tanto, reconhecer o sujeito na escola, como sujeito que também age no mundo é um primeiro passo para iniciar uma conversa de reconhecimento da função docente, da função de estudantes e estabelecer este diálogo implica reconhecer a função tanto de quem ensina, quanto de quem aprende como agente de transformação, como sujeito da ação de pesquisa, de avaliação, de tomada de decisões e de capacidade de reformulações das demandas que interferem na atuação educativa.

A reorganização dos tempos pedagógicos dentro do espaço escolar, a escuta das vozes que se colocam em sala de aula, o entendimento dos elementos que compõem a ação pedagógica é criar uma comunidade de aprendizagem, que se atualiza cotidianamente, na medida em que as situações se apresentam, diante das ações dos sujeitos que atuam ensinando e aprendendo.

Estes aspectos que são negados muitas vezes nos processos de construção de uma aula, fazem parte da constituição daquelas e daqueles que estão na escola e interferem amplamente no modo como se ensina e como se aprende determinado conteúdo. O sujeito da expressão e da fala é o que faz parte da atuação da vida, muitas vezes os processos pedagógicos silenciam esse sujeito, menosprezando o profundo diálogo entre o discurso na vida e o discurso pedagógico, que se estabelecem todos os dias, quando professoras, professores e estudantes ensinam e aprendem.

Esse lugar fronteiriço por onde a vida tem escapado para dentro das escolas é o que trava uma verdadeira guerra para que a inventividade e a fantasia façam parte dos corpos que ali se sentam e ficam por horas a fio a escutar, maioria das vezes, uma voz que precisa ser revisitada e atualizada para o que de fato é importante na tarefa de construir e humanizar pessoas.

Portanto, todo o processo de aprendizagem que converse com a realidade da vida vivida, não pode ser destituído dos aspectos que fazem parte do cotidiano da própria vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Arte e Responsabilidade*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra - 4ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Extralocalização, Distância, Distanciamento: VNIENAKHO-DÍMOST*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov – 1ª Edição – São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. *Fragments dos anos 1970-1971*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov – 1ª Edição – São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. *Por uma metodologia das ciências humanas*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov – 1ª Edição – São Paulo: Editora 34, 2017.

BEZERRA, Paulo. *Uma Teoria Cultural da Interpretação*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov – 1ª Edição – São Paulo: Editora 34, 2017.

LE BRETON, David. *Aprender o impalpável: sobre o ensino do Yoga*. In: (org.) GONÇALVES, Jean Carlos. *Linguagem, Corpo e Estética na Educação*. 1ª Edição – São Paulo: Hucitec, 2020.

MARCELINO, Carla Saul Garcia. *Onde a cultura autoriza uma história: pontos de vista da estética na educação – um ensaio equatoriano*. In: (org.) GONÇALVES, Jean Carlos. *Linguagem, Corpo e Estética na Educação*. 1ª Edição – São Paulo: Hucitec, 2020.

ROSA, Luciane Oliveira. & FERREIRA, Valéria Silva. *O corpo brincante da criança*. In: (org.) GONÇALVES, Jean Carlos. *Linguagem, Corpo e Estética na Educação*. 1ª Edição – São Paulo: Hucitec, 2020.

ROSSETO, Robson. *O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo*. R.ciente/FAP, Curitiba, v3, p. 69-84, jan/dez. 2008.

SUMÁRIO



5

Andrio Robert Lecheta

**O DISCURSO
HEGEMÔNICO
ESCANCARADO
DE CORPO E GÊNERO
NA PUBLICIDADE
DA CERVEJA “A OUTRA”**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.350.92-110

SUMÁRIO

RESUMO:

Este texto apresenta provocações que têm por objetivo compreender a representação da mulher e de seu corpo em uma peça publicitária da cerveja “A Outra”. A partir de uma perspectiva dialógica ancorada nos estudos da verbo-visualidade de Beth Brait e nas discussões históricas de corpo e gênero realizadas por Laqueur, Thuillier e Corbin, o texto se constrói através de intenções de escancaramento do discurso hegemônico de corpo e gênero, e de introdutórias propostas de escape.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Gênero; Publicidade; Verbo-visual.

O GÊNERO “CUSPIDO E ESCARRADO” NA CERVEJA¹

Escancarar. Não é apenas desvelar ou desnudar. Sobre o gênero, o que ainda não está escancarado em análises que objetivam navegar por esses mares discursivos do corpo, urge-se ser.

Gostaria de me desvencilhar da expressão “estereótipo de gênero”, isso por que não existe nada nesta categoria que não seja estereótipo. Quando lemos as palavras “homem” e “mulher” um conjunto de sentidos e imagens são acessados em nosso imaginário a partir da nossa experiência social e cultural. Até mesmo os discursos de gênero não hegemônicos ou contra hegemônicos, ou seja, aqueles que não estruturam o funcionamento social e a possibilidade de existência de um corpo no mundo, se estabelecem como novos estereótipos, pois mesmo que em forma de resistência, ainda desenvolvem relações com a hegemonia, seja de submissão, cumplicidade ou marginalização.

Talvez a busca por uma existência que tenha possibilidade de permanente escape deste lugar seja possível em uma (in)compreensão inacabada ou, temporariamente, definida do ser. Um desejo, um corpo, uma existência deslizando e efêmera. Se existimos através da linguagem e do discurso, então que nossos corpos habitem em uma experiência radical e paradoxal as fronteiras de uma existência/não-existência contínua. Um permanente movimento dos sentidos.

Neste pensamento ensaístico do gênero enquanto acabamento provisório, podemos flertar com a noção de inacabamento bakhtiniano e assim produzir potencialidades analíticas que podem nos apontar estratégias políticas e éticas para o enfrentamento dos desafios das questões de gênero:

¹ Trabalho realizado com o apoio da CAPES – Bolsa de Doutorado.

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver, nem agir: para viver devo estar inacabado, aberto para mim mesmo - pelo menos no que constitui o essencial da minha vida -, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade. (BAKHTIN, 1997, p.34)

O objetivo deste estudo é vasculhar, através de uma peça publicitária, a representação da mulher e do seu corpo na publicidade da cerveja “A Outra”. Compreendendo que esta representação tem se modificado com o passar do tempo e que influenciada pelo movimento de sentidos na teia das relações sociais, ela também se desloca para, estrategicamente, cooptar, cristalizar e capitalizar todas as suas dimensões:

A publicidade apropria-se da representação do real, buscando através de hábitos e visões da sociedade ser a interface entre o consumidor e as marcas. Logo, a publicidade agrega para si um conjunto de ações e precedentes culturais estereotipados, questionáveis e prejudiciais no momento de comunicar. (FREITAS; COUTINHO, 2016, p.3)

Por se tratar de uma peça publicitária em formato de cartaz/ banner digital que contém elementos verbais e visuais na construção conjunta de sentidos, proposta pela marca de cerveja “A Outra”, trairei para esta (re/des)construção os estudos da verbo-visualidade em perspectiva dialógica de Beth Brait (2013).

Beth (2009) nos aponta que textos verbo-visuais são aqueles em que “a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido.” (BRAIT, 2009, p. 143). Portanto essa metodologia potencializa os desejos deste texto pelo fato de que a análise que embarcaremos a seguir encarará o verbal e o visual de forma indissociável e “nesse

caso, o visual e o verbal nascem ao mesmo tempo e constroem os sentidos, os efeitos de sentido juntos, desde o berço.” (BRAIT, 2013, p. 51).

Evoco aqui o ditado popular “cuspido e escarrado”, para dialogar com as dimensões do gênero devido ao seu sentido, inclusive debatido sobre talvez se tratar de um equívoco de interpretação de uma suposta outra expressão, estar atrelado às semelhanças contundentes entre duas pessoas. Diria que, para além da semelhança, a expressão define quase uma confusão, beira ou forja uma sensação de “quem é quem?”.

Escancarar algo que está “cuspido e escarrado”, ou seja, expor, abrir de maneira ampla aquilo que produz tantas relações de semelhança entre um e outro, entre o gênero representado no corpo cotidiano e o gênero representado verbo-visualmente em uma peça publicitária, é um exercício que parece fácil, mas que mergulhado nas camadas densas dos processos históricos de naturalização das violências de gênero e nos contextos civilizatórios e coloniais, acessa raízes difíceis de serem removidas ou se quer movimentadas, pois estruturam toda uma ficção política e social desenhada sobre os corpos e amparam toda uma visão de mundo que é sustentada por dogmas e mitos.

Em certa medida, o gênero representado verbo-visualmente na publicidade que será analisada nas sessões seguintes, é também o gênero experienciado enquanto normatividade corporal na vida cotidiana, produzindo processos que refletem e refratam os sentidos, mas ainda dentro de uma estrutura que se retroalimenta. Quando vislumbramos as costuras possíveis através dos “inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p.106), compreendemos então o gênero como uma experiência radical de permanente representação seja no corpo, na vida ou na arte.

O CORPO MULHER NO TEMPO: AS ENTRANHAS E OS ESCARROS DE GÊNERO NA HISTÓRIA

A ideia de trazer as palavras “cuspido” e “escarrado” para o texto parte não só dos sentidos produzidos enquanto expressão popular, mas também das imagens que estas palavras arremetem em nosso imaginário, individualmente ou correlacionadas. De certa forma, elas podem soar grotescas e nojentas, mas em contextos eróticos elas podem produzir outros sentidos, pornô-sentidos que jogam entre a atração e a repulsa. Se assemelhando às faíscas e aos fluxos de sentidos produzidos pelas publicidades de cerveja que se utilizam da mulher como centralidade para a representação do corpo em um contexto de consumo. Desta maneira, produzem o desejo de uns e a repulsa de outras. O desejo por parte da hegemonia e a repulsa de movimentos sociais alinhados às discussões feministas, por exemplo. Isso é possível se observar em parte significativa das pesquisas relacionadas a este escopo temático que, escancaradamente, demonstram uma naturalização destas verbo-visualidades na publicidade por parte dos homens e uma articulação política das mulheres com o intuito de combater tais representações.

Faz-se relevante destacar que na construção deste texto penso as produções publicitárias, sejam campanhas ou peças, em uma relação com o campo da Educação, construindo assim possibilidades de pensar tais produções enquanto pedagogias culturais,

(...) compreendendo que os artefatos midiáticos ampliam os debates sobre os processos educativos para além dos espaços tradicionais de educação formal, como escolas e universidades. Ao conceber a mídia como um artefato que atua na fabricação de sujeitos, podemos aqui, desenvolver reflexões que auxiliem as pesquisas no campo das Ciências Humanas, particularmente da Educação, a desembocarem em novas percepções que tratem da relação entre as subjetividades e a cultura (SILVA JÚNIOR; FÉLIX, 2020, p.45).

Sendo então a publicidade uma das práticas comunicacionais mais presentes na mídia e em nosso cotidiano, conforme aponta Silva Júnior e Félix (2020), ela também “apresenta os padrões (supostamente) ideais nas representações dos corpos, produzindo sujeitos e corpos abjetos na medida em que fogem daquilo que deles é esperado socialmente.” (SILVA JÚNIOR; FÉLIX, 2020, p.47). Desta forma, corpos dissidentes desta imagem midiática sofrem outros desdobramentos complexos em suas relações consigo mesmo e com outro, pois habitam fora da imagética corporal construída como desejável e consumível.

Como a busca deste texto circula em torno de observar as entranhas do gênero na publicidade e neste caso, especificamente de uma peça publicitária de cerveja brasileira, precisamos compreender alguns elementos constitutivos das nossas noções de gênero enquanto povo latino e colonizado, pois estas noções acabam por ser imprescindíveis para que a publicidade contemporânea mobilize as nossas relações com o desejo e o consumo.

Ao voltar-nos, brevemente, ao contexto greco-romano, e aqui com um recorte mais específico em Roma, encontramos a mulher “univira”, que seria a mulher romana que se proclamava “mulher de um único homem” (THUILLER, 2013, p.75). Isso era compreendido como “uma glória, para a esposa, contentar-se a vida inteira com um único homem”² Paralelo a isso, o homem romano mediano julgava normal possuir várias parceiras.

Neste contexto, o homem romano só “se tornava” homem “após a sua primeira experiência sexual feminina” (THUILLER, 2013, p.76). Esta noção de homem, “vir”, o macho, o marido ativo se opõe ao gênero e o comportamento feminino. É importante observar como a prática sexual tem grande importância na delimitação dos papéis de gênero da época. Inclusive, a virilidade romana, no que diz respeito ao sexo, é determinada a partir de três práticas, segundo Thuiller (2013, p.84): penetrar, analmente, os garotos, penetrar vaginalmente as mulheres

² idem, 2013, p. 75

e receber sexo oral, entendido neste período como ato de felação. A partir dessas informações já conseguimos perceber como os corpos possuem determinadas cartografias sexuais que desenharam e delimitaram o gênero, sendo o homem viril o centro e o endereçamento de todo prazer e a mulher o corpo penetrado ou que realiza uma ação (a felação, sexo oral) no corpo do homem.

Outras características corporais como os pelos também eram demarcadores de gênero. Em determinados períodos em Roma se compreendia que “um homem que se olha no espelho nada tem de viril” (Ibidem, p.106), demonstrando aqui como o cuidado estético corporal estava, em certa medida, direcionado ao campo feminino. A depilação é aqui então considerada um “sinalizador de feminidade”. Se supunha que “um homem tão bem depilado faz o papel de mulher evidentemente, no plano sexual.” (Ibidem, p.107).

Nota-se como o dispositivo da prática sexual é central na categorização de feminino e masculino, demarcando territórios corporais e jogando para fora das demarcações do masculino todo corpo que, mesmo homem, não se comporte como tal. Circunscrevendo a mulher como um corpo sexualmente a serviço do outro, um outro aqui sempre homem.

Em termos de estudos anatômicos, médicos e ou biológicos, existia apenas uma estrutura básica de corpo humano estudado até o ano de 1759 e essa estrutura era masculina. Pontuo que Aristóteles e o filósofo e médico Galeno afirmavam que “os órgãos femininos eram uma forma menor dos órgãos masculinos e, conseqüentemente (...), a mulher era um homem menos perfeito” (LAQUEUR, 2001, p.189). No exercício de construir mapeamentos dos órgãos reprodutivos, Galeno se destacava, mesmo que hoje as suas observações soem absurdas:

Galeno que no século II d.C. desenvolveu o mais poderoso e exuberante modelo de identidade estrutural, mas não espacial, dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher, demonstrava com detalhes que as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital – de perfeição – resultara na

retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa. (LAQUEUR,2001, p.16)

O corpo da mulher então se constrói discursivamente neste contexto de forma intensa em relação ao homem. É como se a ciência da época revisitasse o mito de Adão e Eva e tentasse dar veracidade a tal fábula. Eva, a mulher, surge a partir dos discursos do corpo de Adão, o homem:

No final do século XVIII os cientistas naturalistas impõem explicitamente ao homem sentir-se membro da espécie que domina a criação. “Seja um homem, meu filho!”, a injunção fundamental tem o significado implícito: seja o Adão do Gênesis a quem foi conferido o domínio sobre todas as coisas (CORBIN,2013, p.9).

Temos aqui a Nova Eva do contexto europeu, mas dentro da mesma roupagem discursiva: menos perfeita em relação ao homem (de novo, pois no Éden ela comeu do fruto proibido e “desvirtuou” Adão) e agora com um corpo tido como inferior não só na cultura, mas também em uma suposta natureza. Natureza esta que, como discute Laqueur (2001), não passa de um produto cultural, sendo então o sexo biológico um constructo social e cultural tal qual o gênero.

Quando a “autoridade de gênero entrou em colapso” (LAQUEUR,2001, p.195) na Europa, no fim do século XVII, e não era possível de se manter a inferioridade da mulher apenas pelo discurso de uma suposta autoridade do homem, recorre-se a “tornar a subordinação da mulher ao homem resultado da operação dos fatos de diferença sexual e de suas implicações utilitárias.” (Ibidem, p.196).

Desta maneira se tentou validar através da ciência e de um discurso de natureza a inferioridade feminina forjada na cultura desde o contexto greco-romano. Um suposto avanço dos estudos médicos, anatômicos e científicos que na realidade eram movidos pelo interesse de manter a autoridade do homem sobre a mulher, mas agora em um campo que, em tese, não seria possível ter abertura para questionamentos, a natureza. Mas lembrando, uma natureza fruto de sua própria cultura e transpassada por relações de poder.

Para chegarmos aos nossos corpos latinos e à nossa vivência de gênero contemporânea aqui no Brasil, precisamos encarar o fato de que as nossas relações com eles também foram colonizadas. Essa organização binária do sistema sexo-gênero a partir das categorias homem/mulher, forjada na Europa a partir do contexto greco-romano, foi escarrada sobre os nossos corpos. É imprescindível considerar que “o processo de colonização constituiu o capitalismo eurocentrado e global, levando consigo diferenças de gênero onde, anterior a isso, não existiam.” (LIMA,2020, p.177). Neste contexto forja-se a categoria mulher:

Com o processo da colonização, se criou a categoria mulher, com a qual as pessoas que assim eram identificadas foram colocadas como inferiores, como menores do que os homens, subordinadas a eles e incapazes de exercerem papéis de liderança nas aldeias. Assim, para as mulheres a colonização foi um processo duplo, de um lado a inferiorização racial e de outro, a subordinação de gênero (LIMA,2020, p.178)

Portanto, a partir de todo este apanhado, observando os discursos que transpassam a construção histórica da categoria gênero, e em particular, do corpo mulher, a nossa compreensão consegue encarar que a vivência latina de gênero, após a colonização europeia, é escancaradamente violenta, cuspid e escarrada em nossa subjetividade, mas agora não no sentido de semelhança, mas em um teor escatológico.

VÔMITOS DO DISCURSO HEGEMÔNICO DE GÊNERO SOBRE O CORPO MULHER NA PUBLICIDADE DE CERVEJA

Escancaro de pronto que a produção acadêmica em torno da representação da mulher em publicidades de cerveja foi de grande volume na última década. Trabalhos que denunciavam opressões e outros que celebravam o fato de diversas marcas de cerveja estarem

reposicionando o seu discurso no mercado em relação às questões de gênero. Mesmo assim, nenhuma análise anterior a esta esgota os sentidos de um enunciado, por isso, ainda são possíveis outras leituras. E esta é uma tentativa. Pontuo também a compreensão de que na análise em perspectiva dialógica que desejo construir estão em jogo:

(...)as vozes do pesquisador, dos autores das materialidades analisadas, da teoria que embasa a pesquisa, do leitor que debruça um olhar para a investigação, e ainda de todas as outras vozes que constituem as diferentes interlocuções possíveis na e a partir da investigação (GONÇALVES, 2013b, p.115)

Apresento agora o cartaz/banner digital que será analisado nesta sessão:

Figura 1 - Peça publicitária da cerveja A Outra.



Fonte: Site oficial da cerveja A Outra.

Essa materialidade verbo-visual acima trata-se de uma peça publicitária da cerveja brasileira “A Outra”, criada em 2010 pela Cervejaria Socorro Bebidas, instalada na cidade de Socorro em São Paulo.

Neste enunciado vemos uma relação estreita entre corpo e produto e sua relação não é apenas visual, mas indissociavelmente verbo-visual. O corpo mulher e a garrafa possuem proporções parecidas, deslocando essa garrafa para uma representação de corpo e deslocando o mesmo para uma representação da garrafa. Tudo o que for demarcado na representação de um significará também na representação do outro. Com isso o título “A Outra” não é só o nome da cerveja, mas também um adjetivo à mulher, à outra, a amante, a adúltera. Olhamos para uma representação escancarada de um corpo-produto e observamos que,

(...) as representações de corpo presentes na criação publicitária apontam para a existência de um vívido diálogo com as representações de produto, de modo que parece haver uma aproximação entre produto e corpo. Na medida em que corpo e produto se confundem, consideramos ser possível pensar num imaginário do consumo e, nele circunscrito, um consumo do corpo. A imagem de corpo encontra-se de algum modo aproximada à imagem de produto (SAMARÃO, 2009, p.169)

Através da cor vermelha também é possível identificar este corpo-produto que se correlaciona verbo-visualmente através de 3 elementos: a palavra “EMBALAGEM” em vermelho, os detalhes do rótulo em vermelho e o vestido vermelho da mulher. Vê-se, a partir disso, que o anúncio de “nova embalagem” não se refere apenas à garrafa, inclusive por não estar escrito nela, mas também ao corpo ali representado de tamanho proporcional à garrafa. Criando possibilidades de pensar a roupa, o vestido vermelho da mulher, como uma embalagem que pode ser retirada ou que apenas enfeita o produto que será consumido.

Quando retomamos ao termo “A Outra” relacionamos ainda mais sentidos à intenção persuasiva da marca em traçar relações entre escolher uma nova cerveja e escolher uma nova amante. A partir disso, é possível identificar aqui a “prateleira do amor”, que se trata de um “lugar simbólico em que a mulher, por meio do ideal estético (branco, jovem e magro) e da relação de rivalidade com outras mulheres, deve se fazer passível de ser escolhida.” (GAMA; ZANELLO, 2019, p.166).

A partir desta ótica a peça comunica que este corpo está disponível para ser escolhido como uma cerveja. E que por sua nova embalagem ser recém chegada ao mercado, o sujeito deveria experimentar “A Outra”, mais jovem. Jogando com um duplo sentido que flerta com o etarismo, por exemplo, que faz com que mulheres idosas não sejam consideradas sujeitos desejantes ou desejáveis no contexto sexual. E também ilustra o fenômeno social de homens mais velhos que traem suas esposas com mulheres mais jovens.

Essa relação verbo-visual tão escancarada entre o corpo e a garrafa produz sentidos sobre a experiência de consumir aquela cerveja “outra” ter a mesma sensação de se relacionar com uma outra mulher que não a sua esposa. Convidando o consumidor a provar algo novo, uma cerveja melhor, dando a entender que se “a outra” mulher, a amante, é sempre melhor que a esposa, então a cerveja “A Outra” seria melhor do que aquela com a qual o consumir está “casado”, ou seja, fidelizado. Nesse diálogo, a peça publicitária se imbuí em construir uma excitação sexual verbo-visual a partir de códigos acessados via desejo pornográfico. São porno-sentidos que estabelecem uma relação dialógica com compreensões acerca de um corpo representado como aquele que não possui a si, mas é posse do outro. Um corpo que é objeto de desejo, mas não é sujeito desejante. Um corpo que aqui é categorizado “mulher” e não um corpo “da” mulher, pois o mesmo é produzido para não lhe pertencer, mas para encarnar nas suas entranhas os cuspes, escarros e vômitos de gênero a partir de um olhar normativo.

Aqui constata-se que a representação deste “formato mulher” nesta peça pressupõe, em paralelo, um “formato homem”, pois o gênero binário homem/mulher se construiu historicamente a partir da noção de oposto complementar. No qual um corpo se forja em relação ao que falta ou complementa o outro.

Esta percepção escancara como a estratégia por trás desta peça publicitária é construída e alicerçada em uma perspectiva hete-

rocentrada. Com isso, o público alvo fica também escancarado: homens, cisgêneros e heterossexuais. Partindo das noções hegemônicas de gênero se conhece a constituição subjetiva destes sujeitos. E, portanto, se tem conhecimento de suas vivências com a infidelidade dentro das relações heterossexuais monogâmicas e também do seu alto consumo de pornografia comercial. Mas antes mesmo de olharmos para o público-alvo desta peça,

É possível perceber que a lógica do machismo na indústria cervejeira começa a ser projetada desde a concepção da comunicação ainda nas agências de publicidade. Para o mercado publicitário, a utilização da mulher-objeto é algo naturalizado como uma regra básica de comunicação para este segmento (FREITAS; COUTINHO, 2016, p.7).

Portanto, faz-se necessário deixar escancarado que a construção verbo-visual de uma peça publicitária não tem seus elementos construídos e correlacionados ao mero acaso. Nesta peça, parte-se de uma gramática corporal e de gênero muito bem recortada e endereçada para a construção de tal enunciado. Bakhtin (1997) aponta que,

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (BAKHTIN, 1997, p.322)

Com isso, é importante considerar que “o endereçamento de um enunciado afeta as escolhas de vocabulário, forma estilística e composicional, entoação e outros aspectos.” (GONÇALVES, 2013a, p. 246). A expressão “A OUTRA” aqui produz corpo, imagem e gênero. Parte-se dos já-ditos desta palavra para se construir imagens entendendo que a “palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias

das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam." (VOLÓCHINOV, 2017, p.106)

No final do século XIX, início do século XX a infidelidade feminina ainda poderia ser punida com prisão e morte "por outro lado, a infidelidade masculina era considerada um assunto do domínio privado, não tendo o homem que tratar dele a nenhuma instituição pública" (MOREIRA JÚNIOR; MAIOR, 2020, p.132), pois se entendia, neste contexto, que o homem possuía necessidades sexuais diferentes. É também neste período que se atribui a expressão "a outra" para a mulher amante e adúltera:

À época, utilizava-se o termo *senhora* para referir-se à esposa, aquela que tinha o papel de mãe e ordeira; de certa maneira, este tratamento coibia a prática de escândalos, uma vez que o termo lhe brindava um posto de superioridade com relação às outras mulheres, o qual não deveria ser combatido perante os infortúnios conjugais. Por outro lado, à amante era atribuído o termo *a outra*. A ela caberia satisfazer o homem nos prazeres: o coito, os jantares, o contentamento dele em presenteá-la etc. (MOREIRA JÚNIOR; MAIOR, 2020, p.133)

Com isso, se percebe substancialmente que, como aponta Laqueur (2001, p.2026) os corpos das mulheres, em particular, carregam as marcas do processo civilizatório. E "as representações desses corpos na publicidade implicam um recorte, uma edição daquilo que existe no tecido social." (SAMARÃO, 2009, p.168).

Os corpos da publicidade e os cotidianos se constroem, talvez, quase que de forma simultânea ou, ainda, numa espécie de retroalimentação. Sabe-se que este processo não se dá sem resistência, mas ao mesmo tempo que vemos determinada diversidade de corpos, ainda bem tímida, costurando os discursos publicitários, observamos também como tais imagens criam novos padrões, hegemonias e voltam a modificar o corpo cotidiano ao invés de representa-lo. São espécies de barganhas e negociações entre os corpos e suas representações.

POR FIM, O ACABAMENTO PROVISÓRIO COMO ESTRATÉGIA DE ESCAPE

Toda análise é, em certa medida, uma ferramenta política para olhar o mundo. Sendo assim, foi possível observar que a peça publicitária da cerveja “A Outra” se alicerçou em uma definição universal da mulher que não dá conta de sua pluralidade. Este elemento nos escancara ainda mais que o corpo, entendido como pertencente à categoria mulher, está em constante disputa e que em alguns contextos, assim como o publicitário, tenta-se cristalizar os sentidos acerca do mesmo. Faz-se necessário compreender que os “significados que alicerçam as representações de corpo na publicidade têm heranças muito antigas. Caso contrário, não teriam tanta força significativa” (SAMARÃO, 2009, p.175).

Através desta experiência de análise, escancara-se a objetificação do corpo feminino a partir da sua desumanização, transformando recortes de sua existência em produtos a serem adquiridos e consumidos. E, principalmente, vê-se o estabelecimento de um jogo persuasivo de porno-sentidos que acabam por naturalizar a infidelidade masculina dentro das relações heterossexuais monogâmicas. Nota-se que esta representação ignora a construção social, emocional, afetiva, ou seja, a subjetividade das mulheridades.

Compreender o discurso hegemônico de gênero enquanto cuspe, escarro e vômito do outro sobre o meu corpo é metaforizar e perceber como este sistema de poder nos é imposto e produz diversas relações de abjeção, nojo e repulsa da minha forma de ser, estar e desejar no mundo. Somos desafiados a produzir outras gramáticas político-imagético-corporais de existir, acabadas provisoriamente, pois temos ciência de que ainda assim estes corpos, estas verbo-visualidades e represen-

tações de gênero continuarão em disputa, sendo cooptados pelas estruturas de poder e necessitando assim de novas estratégias de escape.

Concordo com Butler (2021) sobre praticamente ser impossível um futuro sem gênero, uma sociedade totalmente agenerificada. Isso por que ainda queremos ser isso ou aquilo, queremos performar momentos de determinadas feminilidades, masculinidades, ainda queremos habitar determinados tipos de corpos. Porém acredito que nossos corpos lidos pelos discursos médicos, jurídicos e/ou religiosos como desviantes, anormais, estranhos e, portanto, *queers*, ou citando Preciado (2011), esta multidão *queer*, continuará se proliferando e infestando todos os lugares, e não só, mas criando também outros lugares corporificados, outros prazeres, gêneros, sexualidades, realidades e desejos. Resistir ao sistema de sexo-gênero binário é um constante deslocar-se em direção ao desconhecido. Talvez, nunca estaremos preparados e quando estivermos já será hora de escapar novamente.

Ponto que, enquanto sujeitos com horizonte próprio, temos agência e estabelecemos resistência quando discursos se impõe sobre os nossos corpos e desejos. Porém, mesmo assim, por ser estruturante, o gênero e o discurso hegemônico podem ser utilizados como ferramentas persuasivas dentro de sistemas de consumo que, em certa medida, também constroem o nosso desejo.

Negociamos, mas cedemos à norma. Seja pela sedução em relação ao poder, seja pelo cansaço ou pela comodidade. Ainda é possível se ler uma sociedade e contar a sua história a partir da categoria gênero. O que nos aponta para a percepção de que nossa vivência única de gênero é, em certa medida, restrita. Entretanto, para ainda pensarmos em utopias urgentes para o hoje, podemos encarar que a vivência de gênero é um devir ou um por-vir constante, passível de expansão e novas estratégias de escape. A fuga é destino permanente.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, São Paulo, Martins Fontes, 1997

BRAIT, Beth. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 2009, v. 1, p.142-160. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935> >. Acesso em: 18 jun. 2021.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v.8, n.2, p. 43-66, 2013. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/0> >. Acesso em: 15 jun. 2021.

BUTLER, Judith. *Judith Butler debate os problemas de gênero com Linn da Quebrada e Jup do Bairro – Trasmissão /Canal Brasil*. Youtube, 22 jun. 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=DMge3Uc9sUs&t=1135s> >. Acesso em: 30 jun. 2021.

CORBIN, Alain. *A História da Virilidade. 2. O Triunfo da Virilidade: o século XIX*. Trad. Francisco Morás, Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

FREITAS, Gilberto de Carvalho de; COUTINHO, Renata Correa. A Objetificação da Mulher na Publicidade Cervejeira - Estudo de Caso da Cerveja Heineken como contraposição a um 'modelo hegemônico/recorrente'. In: *intercom – xxxix congresso brasileiro de estudos interdisciplinares da comunicação*, São Paulo, 05-09 set. 2016, p.1-14. Disponível em: < <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0088-1.pdf> >. Acesso em: 17 jun. 2021.

GAMA, Mariah Sá Barreto; ZANELLO, Valeska. Dispositivo amoroso e tecnologias de gênero: uma investigação sobre a música sertaneja brasileira e seus possíveis impactos na pedagogia afetiva do amar em mulheres. In: SILVA, Edilene Oliveira; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZENELLO, Valeska. (orgs.). *Gênero, subjetivação e perspectivas feministas*. Brasília, Editora Technopolitik, 2019, p. 25-72.

GONÇALVES, Jean Carlos. O corpo no teatro: reflexões bakhtinianas a partir de protocolos teatrais verbo-visuais. *Revista Polifonia*, Cuiabá, v. 20, n. 27, p. 229-250, jan./jun. 2013a. Disponível em: < <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1469> >. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, São

Paulo, v. 8, n.2, p. 106-123, jul./dez. 2013b. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTXRjs5DwDhsWkJGddccD5J/?lang=pt> >. Acesso em: 25 jun. 2021.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Trad. Vera Whately, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

LIMA, Helen Taner de. Não-binariedade: uma saída da colonialidade de poder-saber-ser e de gênero. *Revista Seara Filosófica*, Pelotas, n.21, p.170-184, jun./set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/searafilosofica/article/view/20053/0>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos; MAIOR, Rita de Cássia Souto. As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de uma mulher amante. Bakhtiniana: *Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo. v.15, n.º. 4, p. 122-148, out-dez 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/PcdrNKB5xp5qgtX4cMVTVcs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PRECIADO, Paul B. *Multidões queer: notas para uma política dos "anormais"*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.11-20, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/yvLQcj4mxkL9kr9RMhxHd-wk/?lang=pt#>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SAMARÃO, Lilianny. O corpo da publicidade: idéias e apontamentos de Tânia Hoff. *Revista Contemporânea*, Maracanã, n.1, v.7, p. 167-175, 1º sem. 2009. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/362> >. Acesso em: 21 jun. 2021.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da; FÉLIX, Jeane. Publicidade como pedagogia cultural: representações de gênero nas campanhas de Jean-Paul Gaultier. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.28, n.2, p.44-57, mai./ago. 2020. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14051> >. Acesso em: 16 jun. 2021.

THUILLIER, Jean-Paul. Virilidades romanas: vir, virilitas, virtus. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (org.). *História da Virilidade. 1. A invenção da virilidade: da antiguidade às luzes*. Trad. Francisco Morás, Petrópolis, Editora Vozes, 2013, p.71-124.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo, Editora 34, 2017.



Elmir Henrique Silva Andrade

Priscilla Pinto Costa da Silva

**O CORPO CEGO
E O ESPORTE:**
analisando as representações
sociais por meio da abordagem
estrutural

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.350.111-130

SUMÁRIO

RESUMO:

O objetivo deste estudo foi analisar as representações sociais que o corpo cego que pratica esporte tem dele próprio. Os dados foram coletados junto a 17 corpos cegos praticantes de esporte. Os resultados apontam que o corpo cego que pratica algum tipo de esporte se representa a partir de quatro eixos que se inter-relacionam, sendo eles: o corpo fragmentado, com as várias partes indicadas pelos participantes como seus meios de serem corpos no mundo; o dualismo corpo/mente, no qual a mente é uma entidade externa e superior ao corpo; a saúde, como elemento importante para se constituir enquanto corpo e, portanto, com as diversas práticas consideradas boas à saúde sendo entendidas como imprescindíveis; e o corpo performático, que encontra na vivência esportiva as possibilidades de se incluir na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: esporte; corpo cego; representações sociais.

INTRODUÇÃO

Reconhecendo-se a importância de se compreender as relações que se estabelecem entre o corpo cego e a sociedade, assimilando-se que a construção da imagem de tal corpo é social e se concebe no decorrer de sua história (BELO, 2015) e pensando-se no fenômeno esportivo enquanto experiência de vida que, portanto, possui influência nessa construção (MOURA, 2012) e que proporciona ao corpo oportunidades de “se autoconhecer, conhecer o outro e o mundo” (RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 48), surge o seguinte questionamento: como o corpo cego praticante de esporte se representa? A fim de ir em busca de respostas a tal pergunta, este estudo foi construído com o objetivo geral de analisar as representações sociais que o corpo cego que pratica esporte tem dele próprio. Além disso, elaborou-se o seguinte objetivo específico: identificar o papel da vivência esportiva nas representações sociais que o corpo cego praticante de esporte tem dele próprio.

Buscando atingir os objetivos propostos, este capítulo de livro, construído à luz do projeto de mestrado do primeiro autor sob a orientação da coautora, pode ser caracterizado como um estudo de campo, com abordagem qualitativa, que se caracteriza por permitir que os significados das ações humanas passem a ser considerados e por compreender que há diferenças entre os corpos e que são essas diferenças que os humanizam (SILVA; VELOZO; RODRIGUES JUNIOR, 2008).

Os atores sociais selecionados para o estudo foram dezessete corpos cegos que fazem parte do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN (IERC/RN), situado na capital potiguar. A seleção dos participantes se deu por conveniência, de modo que buscou-se entrevistar todos os que estivessem dispostos a participar da pesquisa. Os critérios de inclusão no estudo foram os seguintes: ser corpo cego; ser praticante regular de uma modalidade esportiva. Já como critério de

exclusão, teve-se a discordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou com o Termo de Autorização para Gravação de Voz.

Dos dezessete corpos cegos praticantes de esporte participantes da pesquisa, doze eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A idade média do grupo era de, aproximadamente, 25 anos (± 8 anos). O tempo de vivência no esporte variou entre quatro meses e vinte e quatro anos. A maior parte dos atores sociais (62,50%) tinha pelo menos o ensino médio incompleto como escolaridade. Apenas três dos participantes adquiriram a cegueira posteriormente ao nascimento, enquanto que os demais eram cegos congênitos (com cegueira progressiva ou não). Seis corpos possuíam alto grau de comprometimento visual, cinco tinham um comprometimento de nível médio e outros seis apresentavam menor estágio de comprometimento visual. Os esportes praticados pelos entrevistados variaram entre o Atletismo, o *Goalball*, o Judô e a Natação.

Os dados foram obtidos por meio de dois instrumentos: o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), tendo como elemento indutor a palavra corpo; e a entrevista semiestruturada. Além disso, o material resultante foi examinado com auxílio da análise prototípica no software openEvoc 0.85, desenvolvido por Sant'Anna (2012).

A fim de estarem assegurados os direitos e deveres inerentes à comunidade científica, aos sujeitos de pesquisa e ao estado, ressalta-se que as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde por meio da resolução 466/12 foram obedecidas na execução desta pesquisa, a qual teve seu projeto submetido ao Comitê Central de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CEP/UFRN) e aprovado no mês de maio de 2019, recebendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 09905919.7.0000.5537.

O CORPO CEGO E SUA INSERÇÃO NO ESPORTE

Primeiramente, é necessário indicar que o corpo cego é aquele com perda de visão que não se corrige por meio da prescrição regular de lentes (SILVA; VITAL; MELLO, 2012). Tal perda abrange desde a cegueira total até a baixa visão (Ibidem). O primeiro caso é definido como a acuidade visual variando de zero (quando há a incapacidade de se perceber a luminosidade) até um décimo na tabela de Snellen (LAPLANE; BATISTA, 2008). A cegueira também ocorre “quando o campo visual é reduzido a um ângulo menor que 20 graus” (Ibidem, p. 210). Já a baixa visão (também chamada de subnormal) é uma “acentuada diminuição da acuidade visual, a qual não se consegue corrigir pelos recursos ópticos comuns” (SILVA; VITAL; MELLO, 2012, p. 51) que perturba ou limita o desempenho do corpo em suas atividades (LAPLANE; BATISTA, 2008).

Este trabalho recorre a Peixoto (2012), quando indica que um ser não possui um corpo, mas é sim o próprio corpo, para adotar o uso do termo corpo cego, pensando também que a cegueira é uma possibilidade existencial de um corpo, uma singularidade (MORAES; LIMA; MANSOIO, 2011). Assim sendo, este trabalho não admite uma pessoa dentro de um corpo com cegueira. Pelo contrário, atesta que a própria pessoa com a singularidade da cegueira é o corpo cego. Nesse sentido, o corpo cego “deve ser pensado a partir dessa singularidade que lhe é própria” (GIL, 2013, p. 20).

A estruturação dos saberes humanos teve, historicamente, o corpo como um dos mais importantes escopos problemáticos (JO-DELET, 2000). Entretanto, caracterizá-lo não é tarefa fácil. São abordagens distintas que buscam conceituá-lo sob perspectivas também variadas (CAMARGO *et al.*, 2011). Este estudo está imerso no conceito

que aponta que “o corpo é resultado de um programa genético e se desenvolve em função de sua maior ou menor plasticidade biocultural; e é resultado de uma construção simbólica envolvendo percepções e representações individuais e coletivas” (Ibidem, p. 258).

Nesse sentido, Le Breton (2009, p. 7) indica que “o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”. O referido sociólogo ainda complementa essa ideia ao apontar que “do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma” (LE BRETON, 2009, p. 7).

É possível recorrer-se à Epistemologia Genética para indicar o corpo como “condição de possibilidade da razão e não apenas seu suporte” (BECKER; MACHADO, 2016, p. 59). Nessa lógica, tal razão (também chamada de conhecimento) se estrutura a partir das interações entre o corpo e o meio (Ibidem, p. 59). Na Epistemologia Genética, portanto, “o corpo é assumido como aquilo que produz conhecimento” (MACHADO, 2015, p. 58).

Camargo *et al.* (2011, p. 258) pontuam que o corpo é “mediador do conhecimento de si e do outro”. Tais autores ainda ressaltam que a imagem do corpo é interventora no lugar social em que este corpo está incluído e que tal imagem é a representação que um corpo tem dele próprio, sendo que essa percepção “constitui elemento fundamental para a compreensão das representações subjetivas do corpo” (CAMARGO *et al.*, 2011, p. 258).

Nessa perspectiva, os órgãos sensoriais desempenham uma importante função na construção da imagem corporal (EIRAS *et al.*, 2012). Desse modo, ao se pensar no corpo cego, emerge uma questão preponderante: como esse ser que não tem acesso às informações

SUMÁRIO

sensoriais provenientes dos olhos representa a sua construção enquanto corpo? Eiras *et al.* (2012) levantaram alguns pontos importantes que podem, de certo modo, elucidar esse problema: tal representação se dá por meio das experiências pessoais que o corpo tem consigo mesmo e com o ambiente que o cerca, fazendo uso de informações sensoriais diversas (como a audição e o tato) e tendo como fator preponderante às relações interpessoais.

Entretanto, é notório que as discriminações sofridas pelos corpos cegos os sentenciam, por vezes, à reclusão total (HEIL, 2008), o que interfere diretamente em suas experiências pessoais e, consequentemente, na representação que estes formulam acerca de si próprios. O corpo cego, ou com qualquer outra deficiência, tem sua condição utilizada pela sociedade ocidental como forma de avaliação negativa (LE BRETON, 2009). Nesse sentido, a prática esportiva emerge enquanto ferramenta de rompimento dessa situação, de modo a proporcionar ao corpo cego possibilidades de sobrepujar as limitações impostas pelos outros corpos, além de contribuir com o aumento de aspectos como autoestima, motivação e autonomia (HEIL, 2008), podendo influenciar na sua representação enquanto corpo.

A partir dessa perspectiva, é necessário indicar que este capítulo de livro se ancora na definição que indica o esporte como “uma prática entre sujeitos, definida no mundo das relações sociais, que carrega consigo os significados importantes da sociedade contemporânea” (ALMEIDA; ROSE JUNIOR, 2010, p. 12). Nesse sentido, Almeida e Rose Junior (2010, p. 11) ainda colocam que o esporte é “um fenômeno múltiplo que também contribui para a valorização do movimento e a busca de qualidade de vida dos praticantes”.

CONCEITUANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ABORDAGEM ESTRUTURAL

As representações sociais têm como objetivo, de acordo com MOSCOVICI (2013, p. 46), “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa”. Nesse sentido, “a representação social é uma modalidade de conhecimento e uma interpretação do real, determinada pela estrutura da sociedade onde ela se desenvolve” (SANTOS, 1994, p. 136).

Já a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (TRS) traz à luz os conceitos de núcleo central e sistema periférico (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Santos (2004) põe que em torno de um núcleo central é que se organiza toda representação, de modo que tal núcleo é constituído como elemento fundamental de uma representação, ou seja, ele tem as funções de “gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos” (SÁ, 1996, p. 22). Já o sistema periférico é flexível e tem a função de defender e manter a estrutura de uma representação social, de forma que não se modifique o seu núcleo central (SANTOS, 2004), atuando “na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação” (SÁ, 1996, p. 22).

ANÁLISE DO NÚCLEO CENTRAL

A partir da análise dos dados do Teste de Associação Livre de Palavras, foi possível elencar no núcleo central das representações sociais acerca do corpo os termos perna, braço, cabeça e saúde. Esse resultado é reforçado pelos participantes da pesquisa quando os mesmos foram questionados, conforme suas compreensões de corpo, so-

bre as palavras mais importantes das que haviam evocado no TALP, de acordo com o que pode ser visto em algumas falas:

[...] as pernas a gente anda, né? E os braços para a gente pegar nas coisas (Participante 05).

[...] as pernas servem para a gente andar, correr. Sem as pernas a gente não anda, não corre. E sem a cabeça a gente não sobrevive, né? (Participante 12).

[...] preciso das duas coisas para estar bem (Participante 14, que apontou as evocações saúde e físico como as mais importantes).

Tais apontamentos denotam um olhar fragmentado acerca do corpo, olhar este fortemente presente na cultura contemporânea e que o decompõe em partes que “adquirem posição diferenciada e dissociada da totalidade corporal” (ORTEGA, 2005, p. 247). Esse dado é reforçado pela seguinte fala:

Corpo é uma junção de vários ossos, né? Que formando tudo, juntando, vira o corpo (Participante 01).

É possível concordar com o paradoxo encontrado por Martins (2008, p. 24) que identificou “a fragmentação no processo de constituição do ser humano em sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo”. No caso dos corpos cegos participantes desta pesquisa, *perna* e *braço* podem ser entendidos como uma das pontes que estes estabelecem com tudo que os rodeiam e que, por esse motivo, têm um forte sentido nas representações sociais que esse grupo formula acerca do corpo.

Outro ponto importante a se considerar, é a grande influência da prática esportiva na presença desses elementos no núcleo central, conforme pode ser observado no discurso a seguir:

Porque, geralmente quando eu vou nadar, eu tenho que usar a braçada e a pernada. Movimento o corpo, mas só que tem

que usar o braço e a perna (Participante 08, ao apontar braço e perna como as evocações mais importantes).

Nesse sentido, Teixeira (2001, p. 190), que também identificou um olhar fragmentado acerca do corpo presente em praticantes de esporte, coloca que “de acordo com a respectiva modalidade de prática, surge um tipo de corpo, com determinadas partes e características aprimoradas em relação a outras”.

Essa fragmentação corporal decorre, em grande parte, do modelo biomédico que historicamente tratou do corpo humano enquanto uma máquina, com partes divididas (KOIFMAN, 2001). Esse modelo é, também, aquele que associa o corpo cego ou com qualquer outro tipo de deficiência à incapacidade, subjugando-o a uma definição de incompletude e inferioridade, até mesmo no que tange às capacidades expressivas e críticas individuais (MENDES *et al.*, 2014). Todavia, apesar da visão fragmentada do corpo, é possível notar em algum ponto uma ruptura ao modelo biomédico tradicional por parte dos participantes, indo ao encontro do pensamento de Serres (2004) que indicou que o corpo pode quase tudo, quando estes reconhecem suas potencialidades enquanto corpos:

Rapaz, o meu corpo é capaz de fazer tudo (Participante 06).

É possível considerar, também nesse caso, a influência da vivência no esporte. De acordo com Alves e Duarte (2008, p. 148), no esporte, o corpo cego se vivencia de diversas formas e se “descobre como um corpo possível e repleto de potencialidades”. Mais uma vez, há a possibilidade de se achar marcas dessa constatação no enunciado dos participantes:

[...] o *Goalball*, ele ajuda muito, sabe? A você realmente se conhecer. Então, eu vou conhecer, logicamente, melhor o meu corpo (Participante 03).

Diante desses achados, constata-se que o discurso dos participantes começa a denotar, também, a construção de um corpo performativo, que, inserido no esporte, deixa de lado a inferiorização à qual é submetido pelo restante da sociedade e assume a postura de um corpo ator de seu próprio espetáculo.

A análise do núcleo central evidenciou, ainda, o termo cabeça, seguindo a linha da fragmentação do corpo. Entretanto, nesse caso, a leitura das entrevistas trouxe à tona a visão dualista que indica corpo e mente como substâncias diferentes, sendo o primeiro apenas um instrumento a serviço do segundo (MITHIDIERI; MONTEIRO, 2017). Tal achado pode ser visualizado nas seguintes falas:

Eu acho que quase tudo que a mente manda, né? Às vezes você tenta executar uma coisa que a mente manda, mas o corpo não obedece (Participante 02, ao ser indagado sobre o que o corpo é capaz de fazer).

Uma parte dos entrevistados, no entanto, compreende o corpo de uma maneira holística, mais abrangente. Os trechos a seguir retratam essa questão:

Oushi. Se não existisse o nosso corpo, como é que a gente iria existir? (Participante 04).

Essas constatações acabam por materializar a reflexão de Csordas (2013, p. 292), que indicou a corporeidade enquanto “condição existencial fundamental”. Nesse sentido, é possível determinar que “antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2009, p. 7).

O último elemento constituinte do núcleo central é o termo saúde. No caso deste estudo, a saúde está inter-relacionada a itens que constituem o sistema periférico das representações aqui estudadas, tais como os elementos cuidado e alimentação. Nesse sentido, atitudes que os participantes compreendem enquanto saudáveis são apontadas como importantes tanto para a prática esportiva quanto para o cotidiano.

[...] se eu não me cuidar, no meu dia a dia, eu não consigo render nos treinamentos e nem na competição. [...] Tendo cuidado, nosso corpo, né? Principalmente na parte da alimentação. Se não tiver uma boa alimentação, nosso corpo não vai resistir, né? Porque ele é à base de sono, de alimentação, de hidratação (Participante 16, ao demonstrar a necessidade de atitudes que, segundo ele, compreendem o corpo enquanto saúde).

É necessário indicar que o conceito de saúde que pode se extrair do discurso dos participantes converge com o que é defendido por este artigo. Por esse ângulo, a saúde é compreendida enquanto

um estado de integridade e inteireza que os indivíduos avaliam constantemente. É a forma pela qual uma pessoa manifesta a sua existência, seu processo de vir a ser. [...] Envolve comunicação com o mundo, ações, o exercício do desejo humano de saber, de busca da verdade e de fazer o bem a si mesmo e aos outros (BUB et al., 2006, p. 155).

ANÁLISE DO SISTEMA PERIFÉRICO

A verificação realizada nos termos que não compõem o núcleo central vem a seguir. Tais termos têm funções diferentes, de acordo com a periferia em que estão (das três que existem).

A primeira periferia deste estudo, que é a de maior força, reunindo, inclusive, alguns elementos que possam vir a ser centrais dentro da representação (WACHELKE; WOLTER, 2011), foi composta apenas pelo termo exercício. A presença de tal elemento nas representações sociais acerca do corpo do grupo estudado pode ser confirmada quando alguns dos participantes colocaram o termo dessa primeira periferia como uma das duas evocações mais importantes:

Para a pessoa fazer algum esporte, é preciso se manter bem, em forma, fazer exercício físico para a resistência e tal (Participante 13, no mesmo sentido).

Esse resultado demonstra, mais uma vez, que a prática esportiva tem um papel importante na construção das representações sociais do corpo do grupo social protagonista deste estudo.

A segunda periferia reúne termos mais individuais dos participantes, “menos interessantes para a estrutura da representação do grupo social” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 523). Identifica-se o distanciamento dessa periferia em relação ao núcleo central no momento em que nota-se que, apesar de ser formada por dez elementos, poucas vezes eles foram elencados como importantes pelos participantes.

Constata-se nos termos olho, músculo, barriga, ombro, peito e boca a extensão da noção fragmentada de corpo. No entanto, diferentemente dos elementos do núcleo central, as palavras da segunda periferia não representam, necessariamente, os meios prioritários pelos quais o grupo social investigado interage com o mundo. Tanto é que os mesmos não foram mencionados pelos participantes durante as entrevistas.

As evocações agilidade, treinamento e habilidade fortalecem a ideia de que a vivência esportiva desempenha um papel na construção do conhecimento sobre o corpo que é formulado dentro do grupo social estudado. Porém, nesta periferia, isso se dá de maneira mais restrita. A agilidade foi apontada nas entrevistas como produto da prática esportiva, como pode-se verificar a seguir:

[...] o *Goalball*, ele ajuda muito, sabe? [...] A agilidade, a reação, a ação que eu tenho para estar em movimento (Participante 03).

O treinamento foi evidenciado por um participante como uma das evocações mais importantes e também esteve presente nas entrevistas de alguns outros, como é possível averiguar:

[...] quando eu estava bem treinada, eu me sentia ótima, perfeita (Participante 09 indicando a interferência do treinamento na sua percepção enquanto corpo).

Já a habilidade esteve ausente das falas dos participantes nas entrevistas, mas foi evidenciada por um deles como um dos elementos mais importantes, conforme nota-se em seguida:

Por causa do esporte. [...] A gente tem que usar bastante a habilidade (Participante 04, ao justificar a seleção da habilidade enquanto termo importante).

Apesar de esses dados apontarem um olhar um tanto quanto tecnicista para o corpo no esporte, eles podem evidenciar também que a vivência esportiva determina como é o corpo que se insere nela. Esse dado é corroborado com resultados da pesquisa de Velasco, Santos e Souza (2017), que indicaram que a prática de um determinado esporte “é sinônimo de vida” (VELASCO; SANTOS; SOUZA, 2017, p. 49) para corpos cegos e define quem eles são. Esses autores indicam ainda que tais corpos reconhecem a importância da vivência esportiva em suas vidas.

Por fim, consta ainda na segunda periferia a palavra alimentação, que, como falado anteriormente, guarda uma relação com o termo do núcleo central saúde.

A zona de contraste, formada pelas evocações cuidado, força, academia, físico e musculação, é o último grupo de elementos periféricos e poderia ter duas funções distintas: ou reunir termos complementares à primeira periferia, ou apontar “a existência de um subgrupo que valoriza consistentemente alguns elementos distintos da maioria, talvez até mesmo com um núcleo central diferente” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 523). No caso deste estudo, a análise das evocações e das entrevistas indica justamente a primeira função, uma vez que é possível notar a relação entre a zona de contraste e a primeira periferia. Tal relação se constitui, principalmente, com a vivência esportiva influenciando mais uma vez a construção das representações sociais, em concordância com as indicações de termos mais importantes de alguns dos participantes:

[...] é essencial para o *Goalball* (Participante 02, que apontou academia e força como evocações mais importantes).

[...] musculação é, para mim, totalmente mudou, né? [...] Minha bola tá saindo mais forte agora. Antes era mais fraca, né? (Participante 10).

Essa influência pode ser constatada novamente de maneira muito clara no discurso dos participantes da pesquisa:

[...] se eu não me cuidar, no meu dia a dia, eu não consigo render nos treinamentos e nem na competição (Participante 16).

A zona de contraste apresenta, também, algumas relações com o núcleo central neste estudo. Assim como foi dito anteriormente, o termo cuidado tem ampla relação com a saúde. O cuidado apontado pelos participantes pode ser compreendido como o autocuidado, que é interpretado como

a realização de ações dirigidas a si mesmo ou ao ambiente a fim de regular o próprio funcionamento de acordo com seus interesses na vida, funcionamento integrado e bem-estar. As ações de autocuidado constituem a prática de atividades que os indivíduos desempenham de forma deliberada em seu próprio benefício com o propósito de manter a vida, a saúde e o bem-estar (BUB *et al.*, 2006, p. 156).

Além disso, surgiu um novo significado para a presença da evocação musculação, de acordo com o que se vê:

[...] a musculação é para melhorar na saúde, né? (Participante 06).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de responder ao questionamento norteador do estudo, é possível considerar que o corpo cego que pratica algum tipo de esporte se representa a partir de quatro eixos que se inter-relacionam, sendo

SUMÁRIO

eles: o corpo fragmentado, com as várias partes indicadas pelos participantes como seus meios de serem corpos no mundo; o dualismo corpo/mente, no qual a mente é uma entidade externa e superior ao corpo; a saúde, como elemento importante para se constituir enquanto corpo e, portanto, com as diversas práticas consideradas boas à saúde sendo entendidas como imprescindíveis; e o corpo performático, que encontra na vivência esportiva as possibilidades de se incluir na sociedade. Desse modo, este trabalho conseguiu atingir o seu objetivo principal e analisou as representações sociais do corpo cego praticante de esporte.

O estudo evidenciou o núcleo central das representações sociais em questão, estando presentes nele os termos braço e perna, indicando, dentro do processo de fragmentação ressaltado, uma maior importância dessas partes do corpo no processo de relação dos atores sociais com o mundo que os rodeia. Outro elemento presente no núcleo central foi a cabeça, que corrobora com a linha da fragmentação corporal, mas que demonstra, ainda, que a visão dualista que separa corpo e mente está presente no conhecimento que é compartilhado dentro do grupo social estudado. Ainda dentro do núcleo central, revelou-se que a saúde tem grande importância na construção do corpo para os participantes.

A pesquisa também conseguiu trazer à tona o sistema periférico que compõe as representações sociais evidenciadas, de modo que tal sistema é composto por elementos fortemente influenciados pela prática esportiva, outros que reforçam a noção fragmentada acerca do corpo, trazendo elementos secundários que constituem essa ideia e, por fim, alguns termos interligados com a perspectiva do corpo enquanto *saúde*.

O objetivo específico do estudo foi cumprido no momento em que se comprovou que a vivência esportiva desempenha um papel importante na construção das representações sociais que o grupo estudado tem acerca do corpo. Os vestígios dessa constatação foram encontrados tanto no núcleo central quanto no sistema periférico, sendo mais presentes nesse último. Pensando que as representações

sociais influenciam nas atitudes tomadas pelo grupo social, é possível entender que a prática do esporte orienta alguns dos comportamentos existentes em tal grupo.

Este trabalho pôde, ainda, encontrar elementos que demonstram que os corpos cegos que praticam esportes são capazes de reconhecer suas potencialidades e, com isso, ir no sentido contrário do estigma que historicamente vem inferiorizando-os, tratando-os apenas como seres dotados de profundas limitações. Os participantes do estudo admitiram que, enquanto corpos, são capazes de fazer tudo o que está ao alcance deles. Nesse sentido, cabe inferir que esses elementos constituem uma representação social que, diferentemente das outras encontradas neste artigo, é uma especificidade desse grupo. Uma representação que, como dito anteriormente, faz florescer um corpo performático, que se faz incluído na sociedade por meio da vivência esportiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; ROSE JUNIOR, Dante de. Fenômeno esporte: relações com a qualidade de vida. In: VILARTA, Roberto; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MONTEIRO, Maria Inês. *Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XXI*. Campinas: IPES, 2010.

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Imagem corporal e deficiência visual: um estudo bibliográfico das relações entre a cegueira e o desenvolvimento da imagem corporal. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 147-154, dez. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 15, n. 14, p. 17-37, dez. 2002.

BECKER, Fernando; MACHADO, Diandra Dal Sent. Corpo e Conhecimento: Considerações a partir de Jean Piaget e António Damásio. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 8, n. 2, p. 51-77, dez. 2016.

SUMÁRIO

BELO, Ana Zélia Alves Vieira. *Estudo Fenomenológico do Corpo no Projeto Praia sem Barreiras em Recife-PE*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

BUB, Maria Bettina Camargo *et al.* A noção de cuidado de si mesmo e o conceito de autocuidado na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. spe., p. 152-157, 2006.

CAMARGO, Brígido Vizeu *et al.* Representações sociais do corpo: estética e saúde. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 257-268, jun. 2011.

CSORDAS, Thomas. Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual, e doença. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 292-305, dez. 2013.

EIRAS, Luciana Ferreira Guarçoni *et al.* Construção da Imagem Corporal em Deficientes Visuais. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 94-110, dez. 2012.

GIL, Ana Lúcia Oliveira Fernandez. *O Corpo-Cego na Arte: experiências estéticas e reflexivas no contexto de instituições culturais*. 2013. 189f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

HEIL, Edinéia Benvenuti. *A Percepção de Atletas com Deficiência Visual sobre o Esporte Adaptado*. 2008. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

JODELET, Denise. *Le corps, la personne et autrui*. In: MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan/HER, 2000. p. 41-102.

KOIFMAN, Lilian. O modelo biomédico e a reformulação do currículo médico da Universidade Federal Fluminense. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 49-69, jun. 2001.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, ago. 2008.

LE BRETON, David. *A Sociologia do Corpo*. Petrópolis: Vozes, 2009. 101 p.

MACHADO, Diandra Dal Sent. *Epistemologia Genética e Neurociências: Construção do Sujeito Cognoscente*. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, Kátia Ludovico. *Corporeidade: Uma Expressão da Comunicação Humana como Possível Vertente da Fonoaudiologia*. 2008. 157 f. Dissertação

SUMÁRIO

(Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza et al. Reflexões sobre corpo, saúde e doença em Merleau-Ponty: implicações para práticas inclusivas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1587-1609, dez. 2014.

MITHIDIERI, Otávio Barreiros; MONTEIRO, Ana Paula. O Corpo e Alguns Índícios de Representações Sociais Delineadas no Imaginário Docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, p. 114-128, fev. 2017.

MORAES, Marcia Oliveira; LIMA, Luara Fernandes França; MANSOIO, Carolina Cardoso. Variações sobre ver e não ver: dois relatos de casos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 101-110, 2011.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2013a. 404 p.

MOURA, Petrucio Venceslau de. *Imagem Corporal do Atleta: A Experiência da Dor Física no Esporte de Rendimento*. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2012.

ORTEGA, Francisco. Corpo e tecnologias de visualização médica: entre a fragmentação na cultura do espetáculo e a fenomenologia do corpo vivido. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 237-257, 2005.

PEIXOTO, Adão José. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 43-51, jun. 2012.

RANIERI, Leandro Penna; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A superação esportiva vivenciada por atletas com deficiência visual: análise fenomenológica. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 46-60, dez. 2010.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. *OpenEvoc*: Um Programa de Apoio à Pesquisa em Representações Sociais. 2012. Disponível em: <http://www.academia.edu/2226246/openEvoc_Um_programa_de_apoio_%C3%A0_pesquisa_em_Representa%C3%A7%C3%B5es_Sociais>. Acesso em: 09 out. 2019.

SANTOS, Admilson. *Representação Social de Esportes sob a Ótica de Pessoas Cegas*. 2004. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representação social e a relação indivíduo-sociedade. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 133-142, dez. 1994.

SERRES, Michel. 2004. *Variações sobre o Corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 141 p.

SILVA, Andressa da; VITAL, Roberto; MELLO, Marco Túlio de. Deficiência, Incapacidades e Limitações que Influenciam na Prática do Esporte Paralímpico. In: MELLO, Marco Túlio de; WINCKLER, Ciro. *Esporte Paralímpico*. São Paulo: Atheneu, 2012. p. 51-61.

SILVA, Cinthia Lopes da; VELOZO, Emerson Luís; RODRIGUES JUNIOR, José Carlos. Pesquisa qualitativa em Educação Física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. 48, p. 37-60, dez. 2008.

TEIXEIRA, Dourivaldo. *O Corpo no Esporte Escolar, de Lazer e de Alto Nível: Um Diálogo na Busca de Significados*. Maringá: Eduem, 2001.

VELASCO, Amanda; SANTOS, Silvan Menezes dos; SOUZA, Doralice Lange de. Os Significados da Prática do Goalball sob a Ótica de Atletas da Modalidade. *The Journal Of The Latin American Socio-cultural Studies Of Sport*, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 43-58, jul. 2017.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, dez. 2011.



Carla Saul Garcia Marcelino

Juan Diego Burneo Ordoñez

Frankz Marlon Ramón Silva

A POÉTICA DA SEMENTE:
uma performance
de jogos teatrais, resultante
de uma experiência cênica
com corpos privados
de liberdade

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.350.131-148

SUMÁRIO

RESUMO:

A poética da Semente é o resultado de uma experiência teatral entre o grupo de investigação Teatro dentro do Muro¹ e os jovens privados de liberdade do Centro de Adolescentes em Conflito com a Lei - CACL da cidade de Loja, sul do Equador. O presente artigo relata como se deu a criação desta performance de Artes Vivas² a partir da investigação do contexto espacial e a exploração de um conjunto de distintos jogos teatrais, em conversa com a poesia e a natureza. Uma partitura desencadeada, a partir da horta por eles cultivada, na figura específica da semente, representante do nascer soterrado que proporcionou experimentar através da manipulação de marionetes, da capoeira, do *play black theater* e do teatro físico corporal, uma sequência artística, consequência também, de um processo educativo que provocou o corpo privado.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Privação; Liberdade; Jogos teatrais; Performance.

¹ Grupo conformado por integrantes da Companhia de Teatro UTPL, com alunos de diversos cursos superiores, e alunos do curso superior em Artes Cênicas da UTPL sobre orientação docente de Carla Saul Garcia Marcelino.

² Categoria artística compreendida por la interdisciplinariedad entre teatro, danza, circo, performance y escenas híbridas (Saraiva. 2020).

SEMEADURA

O que é um corpo enclausurado? Quais são seus limites? Como se move e até onde chega? É uma marca, um esquema ou um padrão? Existe um corpo que represente a privação? Parece rima, mas são apenas algumas das perguntas que nos provocaram como grupo de investigação a construir uma poética performativa de Artes Vivas, com os jovens do Centro de Adolescentes em Conflito com a Lei - CACL de Loja/Equador, já que nosso coletivo busca impulsar processos de formação e investigação através do teatro, aportando uma cultura de paz e reconstrução do tecido social, enfocada nos direitos humanos.

Há mais de um ano, com apoio da UTPL³ e FEDES⁴ assumimos classes semanais de teatro nesta que é a única instituição de privação de liberdade de jovens da cidade. A primeira aproximação o trabalho foi de educação artística, projeto este registrado no artigo “Um diário para as emoções: processo de educação pela arte com jovens privados de liberdade em Loja/Equador”⁵.

Vale destacar que foi um trabalho inicial de encontro por meio das artes visuais, desenho, escrita de um diário e algumas técnicas do teatro do oprimido⁶ do qual colhemos valiosos frutos não só no desenvolvimento artístico do trabalho de campo, como na qualidade do relacionamento e nível de empatia e comprometimento por parte de todos, salvo algumas exceções já que a dinâmica de reclusão do jo-

S U M Á R I O

³ Universidade Técnica Particular de Loja – Equador (UTPL, 2021).

⁴ Fundação para o desenvolvimento Empresarial e Social da UTPL (FEDES, 2021).

⁵ Artigo publicado na Urdimento, revista de Estudos em Artes Cênicas. E-ISSN: 2358.6958DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/14145731033920200121>. (Marcelino. 2020)

⁶ Método criado por Augusto Boal que propõe a eliminação da barreira entre palco e plateia, para que se estabeleça o trânsito livre entre artistas e espectadoras como sujeitos sociais, produtores de cultura e de conhecimento, num espaço lúdico e democrático, de diálogo horizontal e propositivo que objetiva a identificação, a investigação estética, a representação artística e a discussão coletiva para a superação de situações de opressão. (Santos, 2020).

vem equatoriano é rotatória. Ou seja, algumas vezes sofríamos perdas sem despedidas e ao mesmo tempo recebíamos novos alunos sem qualquer estreitamento, nem conosco nem com a arte.

Recomeçar era uma constante. Independente das contrariedades, apostamos por seguir aprofundando o trabalho. Tínhamos um vínculo bem estabelecido com um razoável número de jovens, neste artigo identificados como “Panas”⁷, com visível potencial para uma proposta híbrida de expressão cênica.

Desta forma o objetivo principal deste projeto foi criar uma poética⁸ que pudesse entrelaçar algumas das habilidades que eles já dominavam resultante dos jogos teatrais, focalizando nas possibilidades criativas do corpo privado de liberdade, do corpo retirado do convívio social conjugado a uma mente já sem esperança.

Recorremos a Lucas (2021, p. 200) em sua reflexão sobre o papel das artes cênicas no alimentar uma resistência contra a opressão, quando aponta que “o teatro na prisão pode servir como uma força ativa para tal luta, dando riqueza e sentido para o difícil trabalho de encontrar e manter a esperança estando dentro dos muros”.

E com base nisso especificamente buscamos: experimentar o quão prazeroso e provocativo seria explorar os jogos teatrais de expressão corporal e confiança para ampliar o repertório físico e a capacidade de resiliência de todos os envolvidos; degustar dos processos de liberdade de expressão artística provocando a zona de conforto do corpo encarcerado, sem um texto prévio; e criar uma partitura usando uma analogia que fosse muito reconhecida naquele contexto (uma horta mantida por eles) para dar início a uma performance cênica.

⁷ Expressão não formal que em espanhol significa: meu amigo, meu irmão.

⁸ Um “outro mundo”, como uma esfera paralela e viva, as vezes inexplicável e incodificável para o ser humano com um fim em si mesmo. (Dubatti, 2009, 46p.)

SUMÁRIO

A metodologia, não linear⁹, começou com a observação do território físico limitante, com especial atenção a um pedaço de terra fértil nos fundos da instituição. Exploramos as ações do corpo no cultivo e a relação da terra com o ser. O ato de limpar a terra, escavar os sulcos, enterrar as sementes. Neste dia inicial, em que todos nos pusemos em círculo ao redor do objeto dramaturgico de natureza orgânica, vimos a pequena plantação muito seca e comentei: “que pena, o clima está seco, acho que não vai brotar nada daqui”. Rapidamente um dos Panas se agachou e metendo a mão embaixo da camada externa, a qual eu me referia, me mostrou um punhado de terra fresca, úmida, fértil e me disse: “é que você só está vendo a parte de fora, professora, por dentro tem vida”. Senti muita vergonha, porque já não via a horta, nem as sementes, via pessoas abafadas sobre um sistema que apenas ensina sobre vingança, violência, desprezo, fracasso e preconceito.

Naquele momento testemunhamos para onde iria a nossa metodologia de criação: estar aberto para momentos como estes, porque “quem faz teatro do lado de fora, no “mundo livre” tem muito a aprender com as pessoas que estão na prisão sobre o que o teatro é e pode ser — as maneiras com que ele conecta pessoas” Lucas (2021, p. 32). E teria que ser assim, porque na performatividade “a arte é metáfora da realidade” (Fischer-Lichte, 2004, p. 9.) e as ideias não precisam de palavras para que tenham sentido.

Conectados com a analogia da semente entramos com a leitura do poema *Árvore*:

“Uma mão piedosa deixa cair o grão no chão, preparada como um berço macio para receber um filho. Uma fina camada de terra o cobre, e o grão fica preso. Ele não verá o sol, mas sentirá o calor da terra como se estivesse envolto em uma fralda macia.

⁹ Com esta expressão nos referimos ao voltar, muitas vezes, ao início do processo e mudar a forma de abordagem por alguns motivos: a rotatividade dos PANAS era muito frequente; a rotatividade da direção carcerária institucional era muito frequente (um ano - três diretores); os Panas se contagiaram de covid 19; um dos Panas mais participativos, que já apresentava um quadro de depressão, se suicidou no meio do processo.

Ele não verá o céu, mas sonhará com ele até sair para vê-lo novamente. É preciso prendê-lo assim. A terra vai no escuro prepará-lo para acordar, quem sabe com que palavra, a misteriosa vida que dorme dentro de si mesmo. " (Mistral, 2019, 95p).

Apoiados nos exercícios de teatro físico corporal brincamos de imitar o movimento daquelas sementes soterradas em direção a liberdade (Como se moviam? Como atuava aquela vida baixo o peso da terra? Para onde vai a rama que quer ganhar liberdade? Qual é o movimento da liberdade?). Somamos como estímulo ao diálogo corporal o jogo teatral de confiança¹⁰; o ritual da capoeira¹¹; e o *play black theater*¹² como recurso plástico de contação de história.

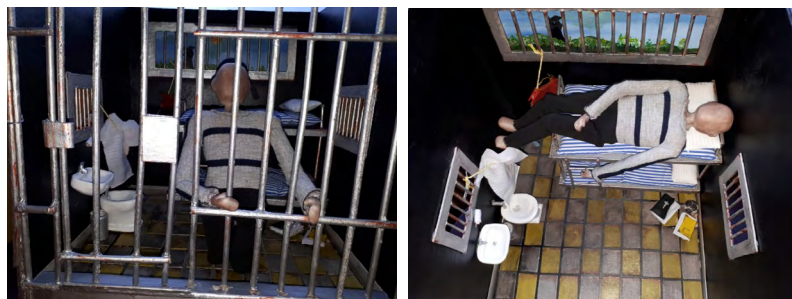
Não houve ensaios por parte dos internos, mas os jogos estimulavam os dizeres através de seus corpos nos oferecendo verdadeiras obras de arte. As ações espontâneas que serviam para o grupo - que tinham significado, que lhes interessavam - eram registradas e só ao final do processo desenvolvemos com elas, uma sequência que era estudada e ensaiada em outro momento, nas aulas de teatro da companhia.

Pesquisa e experimentos encaminhados, resolvemos iniciar o roteiro cênico da obra com uma caixa de lambe-lambe¹³.

SUMÁRIO

- ¹⁰ Formamos círculos de 5 pessoas com uma no centro. A do centro (a cada comando eles se alternavam e todos participavam Cia UTPL e Panas) deveria deixar seu corpo cair e as outras sustentá-la. Reflexionamos sobre a força física do corpo que cai e do corpo que sustenta, da necessidade de buscar um equilíbrio para que o corpo central pudesse ser livre e confiar na base que estava apoiando-o.
- ¹¹ Escolhemos trabalhar com este estilo de luta e dança brasileira, de origens africanas, por entender que o sistema prisional, hoje concebido, se assemelha ao sistema escravocrata do século passado.
- ¹² Uma forma de teatro em que as pessoas da plateia são convidadas a contar histórias pessoais que serão encenadas pelos atores e músicos. Uma experiência de cunho técnico e pessoal. Uma construção coletiva que analisa um discurso e a representação estética embutida nele. (SIWERT, 2019).
- ¹³ Caracterizado por espetáculos de curta duração, com recurso à manipulação de pequenas marionetas ou objetos, dentro de uma caixa cênica, o Teatro Lambe-Lambe ou Teatro em Miniatura remonta ao século XV, época em que era apresentado nas ruas de várias cidades europeias como divertimento das classes operárias. (Gunezler, 2021).

Figura 1 - Caixa de lambe-lambe usada na obra Poética da Semente.



Fonte: Arquivo Companhia de Teatro UTPL (Criação artística de Juan Diego Burneo).

SUMÁRIO

Nesta pequena caixinha, de 40x40cm, uma marionete sem feições descansa num beliche encaixado sob medida nas paredes frias, cujas janelinhas, reforçadas por grades, dão vista a algumas paisagens exteriores. Algo verde, um pedacinho do céu, um moinho... do tempo. Uma pia, um bacio, uma bola de futebol, um caderno e uma bíblia moldados com massinha de modelar. O piso imita um tabuleiro de xadrez. Um barbante faz a vez de varal estendendo farrapos de minúsculas roupinhas. A porta de grade nos possibilitará ver um montículo de terra, de onde nosso Pana nos levará a uma viagem metafórica plantando ali uma semente. Da caixa o personagem vai para o palco. Todas as aulas foram gravadas para a construção da simultaneidade de ações entre projeção de imagens, dos Panas, e atuação em cena, da Cia de Teatro UTPL. Embora vedada a permissão para levar todos a um teatro, ainda assim nosso parecer seria permanecer, ainda que híbridos, juntos em cena.

Como proposta no campo das Artes Vivas e que engloba contação de história, jogos dramáticos, dança, teatro e poesia apesar de que muitos teóricos foram repensados neste processo, para esta performance poética nos apoiamos nos pressupostos de Viola Spolin porque acreditamos que “o jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida” (Spolin, 2010, p.15), principalmente em ambientes inóspitos como os das prisões; Erika Fischer-Lichte que nos

aponta que “em lugar de criar obras, os artistas produzem cada vez mais acontecimentos em que os envolvidos não são apenas eles mesmos” (Fischer-Lichte, 2004, p. 45), o que nos fortalece como grupo de vinculação comunitária de teatro em espaços não convencionais; e Ashley E. Lucas que como nós acredita que “o teatro na prisão é uma estratégia para uma vida melhor” (Lucas, 2021, 27p.).

GERMINAÇÃO

Vivemos num estado de urgência afetiva, de emergência social, de impotência intelectual e de supervisão seletiva por parte da coletividade. Ao entendermos, desde a concepção das artes vivas, que uma performance poética é também transmissora de um sentir, que foge dos estereótipos para buscar as verdadeiras pulsões, tentamos construir coletivamente a partitura da poética da semente buscando essas pulsões, de limites não apenas territoriais, mas emocionais, afetivos, físico corporais.

Instigar a energia coletiva deste processo exigiu um gasto de energia também da parte dos mediadores. A ideia do ser professor dando uma aula tinha que ser um pouco apagada para não apodrecer o frescor do momento, para não criar o estereótipo de ‘nós ensinamos e vocês aprendem’. Infelizmente isso acontecia sem dar-nos conta. E nos pusemos a vigiar nosso próprio comportamento para ser, como aponta Spolin, “parceiro de jogo, parte do todo durante a oficina de jogos sem remeter a lições que iriam reduzir a excitação e a expectativa e dissipariam a energia necessária para jogar” (2008, p.15).

Ainda que algumas atividades pudessem ser aceitas com muita facilidade, outras começavam com mais resistência por vários fatores: vergonha de exposição pública; medo do ridículo; insegurança em relação ao preconceito de gênero (rebolar o quadril é coisa de mulher, por exemplo), etc. Por isso Spolin é crucial neste empurrão proativo porque

nos orienta que “mesmo que alguns jogadores não estejam captando e pareçam confusos, devemos começar o jogo” (Spolin, 2008, 27p.). O “você cava um fosso cavando”, citado pela mesma autora, foi aplicado sem medo, o que levou a todos a desfrutar do processo. Dúvidas e confusões eram sanadas nos intervalos e pausas.

A parte dos jogos, os exercícios de teatro físico corporal foram essenciais para acordar o corpo sem nenhuma alusão, de início, a personagens ou temáticas, nos proporcionando muitas reflexões em decorrência da mimese que eles, entre um esforço ou outro de tentar alguma neutralidade, teimavam em fazer. A linguagem dominante se baseava em gestos de violência, uso de arma imaginária, lutas no ar, braços cruzados sobre o rosto e peito, ainda que o comando fosse buscar a neutralidade do movimento.

Percebemos que aquele corpo precisaria de muito tempo para entender o que era neutralidade expressiva e física, uma vez que há muito estava habituado a defender e atacar, o que justificava a necessidade de expurgar as cicatrizes de um círculo vicioso. Sobre isso Lucas (2021, p.33) nos esclarece que “O teatro na prisão deixa visível como as pessoas cumprindo pena têm maior complexidade e profundidade do que sugerem os estereótipos construídos sobre elas”.

Analisando esta complexidade, também percebemos que, talvez, muitos daqueles corpos responderiam quase sempre assim às provocações da vida, com aqueles movimentos específicos, e que nosso papel não era julgar, mas levá-los a experimentar outras coisas de essência ritual e mística ancestral como comenta Ruiz (2008, p.72) para romper algumas barreiras em relação a sua própria segurança pessoal e identidade como ser humano.

Neste sentido compactuamos com Reza, diretor mexicano de teatro físico, que aponta em entrevista a Fierro (2016), que neste estilo cênico, desde a perspectiva de Lecoq, se aceitam todos os tipos de corpos, porque na realidade se oferece pautas para o desenvolvimento de

conexões internas e não estéticas. Concordamos totalmente com este comentário que fortalece o propósito do jogo, defendido por Viola Spolin.

No jogo ninguém repara a qualidade estética do corpo em movimento, mas o quanto o movimento propõe experiências internas e novas descobertas sobre si mesmo enquanto executa uma ação. Já que o jogo “é uma forma natural de grupo que propicia a liberdade pessoal necessária para a experiência” (Spolin, 2005, p.4).

E foi no exercício de brincar de ser semente que exercitamos o teatro físico com o jogo teatral para cumprir com o objetivo primeiro de criar espaços de liberdade de expressão, nos reunindo dos dois lados do muro, imaginando uma maneira diferente de viver (Lucas, 2021, p. 34). Neste espaço não convencional, deu-se um acontecimento, sem necessidade de um ensaio, de um polimento dramático, de cenários, luzes ou sonorização pré-produzidas.

Figura 2 - Jogo teatral e teatro físico na horta CACL.



Fonte: Arquivo Companhia de Teatro UTPL.

Como aponta Fischer-Lichte (2004, p. 58) “o desempenho neste caso, está além do alcance das teorias estéticas tradicionais, ele teimosamente resiste à aspiração de uma estética hermenêutica.”. Esta interpretação da autora agora citada corrobora com o propósito de jogo de Spolin e o poder libertador do encontro, como defende Lucas, no sentido de que esta experiência de teatro dentro da prisão “trata de tentar não buscar entender em si as ações que realiza o artista” – o privado de liberdade - “mas sim compreender suas profundas vivências e o que elas despertam nos espectadores” (Fischer-Lichte, 2004, p.16), neste caso nós, a companhia de teatro UTPL, os guardas, funcionários e autoridades carcerárias presentes durante o processo.

Fazer teatro na horta causou espanto e ao mesmo tempo mudança de paradigma no sentido de novas possibilidades de ser e estar. De imaginar algo diferente. De abrir o pensamento consciente ou inconsciente para novos olhares sobre a vida, estimulando o sentimento de construir coletivamente algo que não se faria sozinho (Lucas, 2021, p.201).

Do ritual da horta seguimos para uma quadra esportiva. Outros rituais foram citados. Os esportivos, os festivos, os religiosos, os culturais. Rituais de resistência, como a capoeira, cuja estrutura física, como jogo ritual, “transforma o artista sem que isso tenha como consequência, uma mudança de status público ou identidade” (Fischer-Lichte, 2004, p.16).

Figura 3 - Experimentando estrutura do jogo da capoeira no CACL.



Fonte: Arquivo Companhia de Teatro UTPL.

No processo da poética da semente a capoeira fez uma alusão aos movimentos de limpar a terra, processo esse fundamental no plantio. Do conceito micro de limpeza fomos a reflexões mais amplas, que passaram pela história de escravidão dos negros, de suas organizações nas senzalas, da busca insaciável pela liberdade, mas sempre explorando o corpo.

Por fim incluímos o *play back theater* como recurso plástico de estratégia de contação de história e expressão de sentimentos, já que também é ritualístico o processo de contar coletivamente a sua própria história de vida.

Figura 4 - Play Back Theater no CACL.



Fonte: Arquivo Companhia de Teatro UTPL.

Figura 5 - Play Back Theater na UTPL.



Fonte: Arquivo Companhia de Teatro UTPL.

SUMÁRIO

De acordo com Lucas (2021, p.209), esta dinâmica “tem um significado especial para as pessoas aprisionadas que precisam lutar para imaginar um futuro além das grades e da realidade monótona da vida em confinamento”, o que nos fortaleceu dando o respaldo filosófico e estético de que necessitávamos, uma vez que aqueles momentos foram espetáculos particulares que nunca serão repetidos. Momentos “raros e preciosos”, como enfatiza a mesma autora, onde “sentimentos e culturas individuais são expressadas de maneira festiva valorizando a individualidades daquelas pessoas”.

FLORAÇÃO

O que propomos, como grupo de pesquisa/artistas de teatro, com nossos Panas do CACL, rendeu uma análise que traspassou nossa condição acadêmica interferindo na vida pessoal de todos nós. A comunicação da cena, como performance, transfigurou os jovens em atores de sua própria história, uma história um pouco menos dolorida que de costume: “nossos dias tem sido tranquilos, sentimos paz”¹⁴. No entanto, encontrar neste breve texto uma calma nos convida a refletir sobre o processo de adaptação a um meio e a influência do território, característica de vital importância na poética performática que, quando ligada à memória e ao corpo, ativar a relevância da pessoa para o seu processo de criatividade.

Ademais, descobrimos que a teatralidade explorada dentro daquelas paredes de concreto operou por meio de mecanismos semióticos do próprio corpo do ator convergindo um processo de comunicação artística numa linguagem social ambígua: estar nas histórias de vida destes jovens e fazer história nos colocando num presente muito real que queremos esquecer - jovens infratores - levantando questões introspectivas que nos incomodam sobre como funciona o sistema de reabilitação penitenciária e como este *modus operandi* impacta a todos.

Este pensamento sistêmico era inevitável. E essa linguagem, o jogo teatral como performance, escapava de nossas mãos, ganhava vida a ponto de em muitos momentos sermos conduzidos porque a ânsia de contar a suas histórias de uma maneira divertida, sem análise psicológica ou julgamentos era a porta aberta para a expressão tão almejada, a princípio por nós e logo por muitos deles. Perceberam que era fácil. Era divertido. Era saudável. Era filosófico. “Tive grandes aspirações na minha adolescência ... poder sair com meninas, ter uma

¹⁴ Depoimento de um dos internos em um momento de reflexão sobre as aulas de teatro.

namorada, mostrar que sou um bom filho, dizer à minha mãe o quanto a amo... mas de repente eu acordo e vejo minha realidade”¹⁵.

O processo de cultivo deste trabalho cênico, onde o corpo era um texto, germinava reflexões profundas. As histórias de vida cheias de sorrisos, brincadeiras, brigas, drogas, amizades, traumas, problemas financeiros e pais ausentes transformaram o ouvinte investigador com emoções intensas. “Eu queria enlouquecer, chorar, gritar dizendo mamãe, me defenda, não deixe que eles me levem ... mas mamãe não podia fazer nada.”¹⁶

Percebemos, em nossa prática, que o teatro performativo na prisão abre uma lacuna de comunicação entre as paredes do espaço, ampliando a atmosfera privativa, e o ator, ser humano consciente do seu esquecimento por um sistema prisional centrado na punição e não na verdadeira reabilitação. Ponderamos assim, que a percepção do ambiente de um centro de internação e, em particular, de um indivíduo, é fundamental como uma força motriz durante o processo de criação performativa já que uma performance rege condições muito particulares de produção e recepção (Fischer-Lichte, 2004, p.49).

Exatamente como aponta Lucas (2021, pg. 223) quando afirma que “o teatro na prisão nos pede para acessar as verdadeiras pessoas que foram, deliberadamente, escondidas de nós”, esses jovens sedentos de expressão artística, de memória plástica e de habilidades motoras que eles nem sabiam que possuíam. “Eu fiz uma tatuagem em homenagem aos meus pais. Todos os dias que acordo olho para ela e conto o tempo para ir para os braços deles. Eu choro silenciosamente quando durmo, rezando para que isso seja apenas um pesadelo”.¹⁷

¹⁵ Depoimento de um dos Panas logo de uma contação de Play Back Teather.

¹⁶ Depoimento de um dos Panas logo de uma contação de Play Back Teather.

¹⁷ Depoimento de um dos Panas logo de uma contação de Play Back Teather.

Guiados pela interação fomos contagiados pela produção de sentido desta poética, resultando numa experiência coletiva que nos fez entender que somos todos reclusos por 'paredes sociais', carentes de empatia. Ainda que a análise destes dados se refira a uma experiência de pouco mais de 3 meses, a mesma nos ofereceu um mundo de descobertas corporais estilizadas e humanamente decoradas com palavras e sons, podemos chegar a conclusão de que somos sementes e poetas da nossa própria história, inaugurando um confronto entre os atores-esquecidos e os espectadores-hipócritas, concretando que "a realidade é apenas uma perspectiva"¹⁸, como disse um de nossos Panas.

COLHEITA

O corpo olha a prisão como um texto numa perspectiva em planos dramáticos cujos temas mais destacados são: medo, vingança, violência, humilhação. Nestes dias de cultivo, aqueles corpos afetados dialogaram conosco metaforicamente.

Figura 6 - Ensaios da poética da semente – Cia Teatro UTPL



Fonte: Arquivo Companhia de Teatro UTPL.

¹⁸ Depoimento de um dos Panas durante um jogo teatral.

Colhemos uma partitura, material que agora está sendo relido para gerar outra obra de teatro, já que a primeira rendeu momentos de grandes significados.

“Todos nós que vivemos em países com prisões, particularmente aqueles com sistemas penais extraordinariamente grandes, fomos informados de que não temos nenhuma alternativa significativa ao encarceramento — que é assim que a justiça nos é apresentada e que só pode ser assim. Os projetos de teatro em prisões questionam essa lógica ao nos mostrar que as pessoas que estão lá podem trabalhar juntas em paz, criar algo belo, realizar tarefas difíceis e retribuir aos outros”. (Lucas, 2021,220p)

Concluimos desta vivência, que mesmo que o espaço carcerário possa se configurar por natureza frio e vazio, limitado por paredes, ainda assim não é um fator limitante para a extraordinária natureza da criatividade humana. Existe um corpo que represente a privação? Esta será uma pergunta sem resposta, porque de alguma maneira concordamos com nosso Pana, como quando questionado sobre o ambiente deteriorado onde vive recolhido, nos fez cogitar sobre a vida. “Irmão, se as pessoas mudam, porque as coisas não vão mudar”? Um ponto de partida para refletir sobre como a fé e a esperança são fatores que resistem apesar da opressão.

Começar na horta. No pisar na terra, ora macia, ora pedregosa. No cavar com a mão, ora suave para enterrar a semente, ora brusca para arrancar ervas daninhas. Isso nos fez ver ambiguidades em tudo. O corpo muitas vezes enrijecido por outras situações, ali na horta se mostrava relaxado num trabalho coletivo que parecia para eles muitas vezes engraçado, já que a horta era lugar de plantar e a sala de aula era o lugar de atuar.

O discurso verbal como uma linha de costura, remendando ideias em outras, não tinha protagonismo. Tudo se experimentava com o corpo, um corpo que pouco a pouco ganhava tônus e amplitude, um corpo mais autônomo, com um leque de opções que não tinha antes. Opções

de linguagem para dizer o quanto pode, o quanto vale. Jogar com estas ideias do cultivo predispôs o corpo a ações adormecidas que, por sua vez, despertaram também sentimentos e vontades, a própria autoestima.

A poética da semente não é apenas uma performance teatral. Ela é o símbolo de uma representatividade: “Quando começamos a fazer o aquecimento e movimentos que vinham com som pude observar a sensação de não ser criticado. Me sentir livre para me expressar com meu corpo”¹⁹. Para nós, que iniciamos um processo há mais de um ano com jovens que não nos olhavam nos olhos, isso é uma verdadeira “transformação”, como coincidem Lucas e Fischer-Lichte, porque existe na linguagem corporal uma dramaturgia viva.

Essa analogia da semente em comparação com privação de liberdade produziu um fio condutor que criou um discurso performático que vamos resguardar desenvolvendo no palco essas particularidades²⁰, de forma a poder tratá-las dentro da construção já referida, nos comprometendo a “atender à força dos testemunhos” (Delgado, 2020, p.8). Testemunhos estes encobertos, porém, por uma fina camada de terra, adubada com a resiliência, a tolerância, a responsabilidade coletiva que vão florescer em forma de arte.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DUBATTI, JORGE. *Concepciones de teatro, poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Buenos aires. Colihue. 2009.

¹⁹ Depoimento de um dos Panas durante um jogo teatral.

²⁰ “Quando viramos a quadra, ele me aponta uma colina. Subimos. Ele me conta que está lá há 3 anos, viu a colina queimar, secar, semear. Relacionou com sua vida. Falou de como parece estar tão seco uns dias e como se sente iluminado em outras”. Depoimento de um dos Panas durante uma reflexão sobre o espaço.

SUMÁRIO

ERIKA, Fischer-Lichte. *Estética de lo performativo*. CEGAL. Abada Editores. 2004.

FEDES, *Fundação para o desenvolvimento*. Recuperado de <https://fedes.ec/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GUNEZLER, Emmanuel (2021). Teatro Lambe-lambe / Edmundo. *Cultura em expansão*. Porto. Recuperado de <https://www.culturaemexpansao.pt/sessao/teatro-lambe-lambe-edmundo/>. Acesso em 28 jul. 2021.

LUCAS, A. E. *Teatro em prisões e a crise global do encarceramento*. Revisão Técnica, Notas e Coordenação da Tradução Vicente Concilio. Hucitec Editora. São Paulo. 2021.

MARCELINO, Carla. Um diário para as emoções: processo de educação pela arte com jovens privados de liberdade em Loja/Equador. *Urdimento*, Florianópolis, v. 3, n. 39, nov./dez. 2020.

MISTRAL, Gabriela. *Prosa e Poesia Escolar*. Biblioteca Nacional Chile. 2019.

FIERRO, Gina. *Teatro Físico, construir una historia a través del cuerpo*. Recuperado de <https://carteleradeteatro.mx/2016/teatro-fisico-construir-una-historia-traves-del-cuerpo/> em 21 de outubro de 2021.

SARAIVA, Catarina. Mapeo de un sector en transformación. *Prá(c)ticas inspiradoras (de) (das) (las) artes vivas (en) (na) Iberoamérica*. GREC. Festival de Barcelona. 2020.

SANTOS, Bárbara. *Kuringa espace for Theatre of the oppressed*. Berlin. Alemanha. [Texto em Blog]. Recuperado de <http://kuringa-qualification.org/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SIWERT, Clarice Steil. Teatro Playback: A história que as histórias contam. *Urdimento* [online]. N. 17, Set, 2011. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/viewFile/1414573102172011037/9525>>. Acesso em: 5 de jun. 2019.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. 5ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1963] 2005.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormi en Koudela. Perspectiva. São Paulo. 2008.

UTPL. *O que somos*. Recuperado de <https://www.utpl.edu.ec/es/acercade>. Acesso em: 27 jul. 2021.



8

lâscara Oara de Jesus

CORPO DEPOIS DO CORPO: o corpo que sai de cena

SUMÁRIO

RESUMO:

Proponho neste ensaio a discussão acerca da objetivação e subjetivação do corpo pelas pedagogias culturais de formação no teatro. Gestado nas práticas cotidianas, o corpo ocupa um lugar instável e ainda conta com “espaços” múltiplos e “abertos” que nos incitam e convidam para o exercício projetivo de possibilidades. Talvez, no jogo das palavras, possamos ampliar nosso entendimento e compreender quais as possibilidades de formações de corpos e subjetividades no contemporâneo, em espaços informais de educação. Utilizo Michel Foucault como fio condutor, articulando pensamentos que materializam suas falas a partir do movimento corporal construído nos espaços/lugares/territórios/tempo presente.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Subjetivação; Teatro; Arte.

INTRODUÇÃO. CORPOS INSTALADOS: ESPAÇO DE NINGUÉM?

Ao pensar os corpos enquanto materialização em constante processo de (se) fazer, transpassados por discursos os mais diversos e das mais diferentes culturas, se entrelaçam e se instalam, através de dinâmicas, práticas e classificações. Esta produção é atravessada por aspectos sociais que se apresentam através de normas, leis, regras, formas, cores, gestos e outras engenharias que se multiplicam de forma acelerada. Como fio condutor da presente discussão me utilizo do pensamento de Foucault, para pensar um corpo que encena, experimenta limites e se materializa em espaços e tempos. Proponho, então, a seguinte questão: como estas materializações ocorrem e potencializam dimensões ético-estéticas em experimentos artísticos? Consideremos, para tal, que corpo, gestos e discursos absorvidos e redistribuídos, refazem uma ordem que “(...) nunca é feita de forma conclusiva: as barreiras fronteiriças permanecem eficazes apenas enquanto houver homens fortemente armados para guardá-las” (BAUMAN, 1998, p. 195).

Práticas e técnicas inventam “corpos instrumentos” (ROSE, 2001, p. 34) e fazem com que este teça um nascimento de si próprio, numa subjetivação que observa de forma ativa as práticas e técnicas que se constroem e são construídas no cotidiano. Cotidiano este que é contemporaneamente discutido e permeado por diferentes argumentos que conversam, se misturam e se opõem. Parece que Rose, ao propor tal reflexão, ressalta a necessidade de se discutir a construção do sujeito/corpo que oscila/movimenta-se entre um projeto que privilegia um olhar que se fundamenta na Sociologia e Filosofia, e outro que se define de acordo com as necessidades de mercado que não são nem globais, nem locais. Ambos, o global e o local, agem em colaboração mútua e se fortalecem, ao que o autor denomina de “genealogia da subjetivação” (ROSE, 2001, p. 34).

Enquanto agentes atuantes e modificadores que somos, moradores localizados em um ponto qualquer do grande universo, nos sujeitamos e vamos nos adaptando. Buscamos solidez dentro de um ordenamento classificatório que confere um território, um lugar que limita e traz finitude e a sensação de existência, poder e pertencimento. Na relação híbrida que se estabelece, nos aprisionamos e instituímos e/ou somos instituídos. Pensar as práticas desenvolvidas em espaços educacionais informais, especificamente no teatro, traz, nessa relação de mão dupla, a possibilidade de pensar e talvez perceber que estas práticas também são práticas do governo dos corpos: “Quanto mais eu me procuro, tanto mais obedeco ao outro” (RAGO, 2008, p. 137).

No palco da vida e do teatro vamos encenando nosso entendimento de humanidade. Através dos tempos da terra tornamo-nos humanos. De acordo com Alighieri (2003, p. 20), na Divina Comédia, “Homem não sou, torno-me”. E ao nos definirmos, nos habilitamos através de tecnologias e práticas que governam nossos corpos. Tecnologias permitem visualizar uma imagem que quer ser sólida, quer existir e pertencer. Padrões são estabelecidos. Práticas, discursos e intenções são delineados e propagados por meio de tecnologias do eu. Estas, por sua vez, nos são apresentadas e nos tornam visíveis, definindo a concepção contemporânea de existência, a qual molda, normatiza, classifica e dá um contorno alicerçado e tornado verdadeiro. Tornamo-nos corpos que se multiplicam, clones que se replicam. Cópias construídas a partir de mitos, histórias, crenças, discursos, mídias, tecnologias e práticas exaustivamente repetidas e disseminadas. No grande palco construído por nós, culturas se misturam em líquidos coloridos e moldes aceleram e disseminam réplicas e protótipos do ideal corpo/sujeito.

MERCADO DE SINGULARIDADES

Infinitas estratégias mercadológicas se traduzem através de discursos bem elaborados e de fácil “digestão”. Temos a impressão de que estamos no comando. Temos a real sensação de que governamos nossa vida, nosso corpo (objetivo e subjetivo). Esta é a regra máxima para o pertencimento. Pertencimento tão perseguido por nós e que nos impõe a adoção de corpos que nos são apresentados como únicos e que, impregnados de elementos, direcionam para lugares de produção. O movimento civilizatório, pelo menos até onde nossa “visão” alcança, tem nos colocado em lugares em que a alternância está, quase sempre, a serviço de algo. “Conforme escritos herdados, tem-se conservado na maioria das pessoas a necessidade de viver em comunidade, fortalecendo identidades e costumes. [...] Aprende-se a subordinação do indivíduo” (NIETZSCHE, 2005, p. 127).

Os ritos/celebrações e símbolos são “costurados” em nossa carne. As técnicas e práticas, arquitetadas pelos “engenheiros da alma humana”, impulsionam e motivam na manutenção de valores por meio de inúmeros artifícios e práticas rigorosamente pensadas e elaboradas, as quais operam sobre a subjetividade tecendo um “véu” macro sistêmico que se desdobra em “redes operacionais de poder”. O humano tornou-se um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sóciopolíticos. Capturados e representados, tornamo-nos objetos de consumo contemporâneo com valor estipulado por um mercado que se orienta pela bolsa de valores. Na trama e entrelaçamentos, fios se costuram e tecem sonhos já sonhados. Retornados, permitem que estratégias, discursos e narrativas se materializem e deem forma aos corpos/sujeitos (ROSE, 1988).

Poderes agem sobre nós e impõem desenhos que norteiam as transformações e mudanças em uma sociedade. Esta sociedade,

SUMÁRIO

pensada e redesenhada a partir dos contextos do lugar que ocupamos, abre caminhos para materializações que são propiciadas pelas práticas culturais, aqui em especial nos espaços informais de educação que se ocupam com o teatro. Nessa costura, o corpo/sujeito é observado, sentido, encenado, transformado, metodologizado e consumido. Na atuação, os corpos se dobram, são editados, pensados, investidos. Planos esboçam desenhos e mapas que são adotados e implantados, alterando e incorporando costumes, hábitos, técnicas, próteses e práticas. Tecnologias do eu afetam nossos corpos e vão silenciando outros caminhos, outros jeitos de existir. Sensíveis e permeáveis, os corpos se abrem, tornam-se espaço de entrada e saída de interesses e governos que também se constroem a partir de tecnologias e práticas construídas em tempos, espaços e contextos outros. Tecnologias do eu localizam, marcam e imprimem em nós traços dos processos culturais aos quais somos submetidos.

Na costura dos meus pensamentos com os de teóricos que aqui exponho, percebo múltiplos discursos que permanecem abertos e dispostos a incorporar outros enunciados que facilitam a implantação de governos e tecnologias do eu. Fragmentos são (re)arranjados a partir de ideais de existência. Objetiva e subjetivamente, sujeições são desenhadas para serem consumidas. “Somos bem mais do que um acontecimento biológico concluído. Estamos em construção, interagindo com o mundo que nos abriga” (PRECIOSA, 2005, p. 27). Instala-se aí uma outra forma de poder. E este propicia a circulação de enunciados. Por sua vez, constitui também sujeitos a partir das tecnologias do eu aplicadas em espaços de educação teatral, através das pedagogias culturais que constitui saberes. Um corpo é produzido. Uma nova ordem se estabelece privilegiando interesses de políticas governamentais e de mercado. Enquanto mercadoria, somos expostos em prateleiras e vendidos como modelos a serem seguidos. Nessa tessitura de fios e pedagogias culturais, os corpos vão sendo moldados e submetidos. Um sujeito de interesse é instalado ou não. Nesse

jogo, alguns se submetem e outros não? “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37).

TEÓRICOS, RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS PEDAÇOS FIZ MEU CORPO

Segundo Foucault (1985), na antiguidade da Grécia clássica, seguir prescrições de como melhor conduzir o corpo era uma escolha ética, pessoal. Sobre as escolhas não pesava nenhuma pena/castigo dos deuses ou do Estado. As ações e condutas individuais se pautavam pela filosofia. Em suas palavras, a cultura de si, no século I e II, “conferiria cada vez mais espaço aos aspectos ‘privados’ da existência, aos valores da conduta pessoal, e ao interesse que se tem por si próprio”. Com o surgimento e ascensão do cristianismo, o corpo “torna-se” impuro. Diziam/definiam: purgatório de espíritos. Neste instante, instituiu-se uma moral prescrita pela Igreja e pelo Estado. Vigiar passa a ser a prática que permeia o cotidiano. Ainda Segundo Foucault, “o movimento ascético cristão dos primeiros séculos apresentou-se como uma acentuação extremamente forte das relações de si para consigo, mas sob a forma de uma desqualificação dos valores da vida privada”. O corpo se contamina. Um certo governo começa a se apresentar “por meio de um regime austero. Não simplesmente em seu próprio status, mas em seu próprio ser racional, suportando a privação dos prazeres” (FOUCAULT, 1985, pp. 46-48).

Na modernidade, o conhecimento/ocupar-se de si é a tônica. Baudrillard (2003) reforça essa importância do corpo na modernidade, diretamente para o consumo, em que seu modo de organização refletiria o próprio estatuto das relações capitalistas. Diz ele que, inde-

pendentemente da cultura e do modo de organização, o corpo reflete o modo e a organização das relações sociais.

Desse modo, o ato de lapidar abre múltiplas possibilidades para desinstalar e desestabilizar nossa visão de vida, as quais nos convidam para um olhar mais curioso e atento. Mercados instalados direcionam e materializam mundos, adequando-os aos seus interesses por meio de tecnologias do eu. Direcionam, contaminam e deslocam, organizando o sujeito no intuito de otimizar e controlar. Como argumenta Foucault, nestes deslocamentos, somos levados a pensar na possibilidade do exercício da liberdade. Em suas palavras,

O mercado liberal formula simplesmente o seguinte: Vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre. Com isso, embora esse liberalismo não seja tanto o imperativo da liberdade, mas a gestão e a organização das condições graças às quais podemos ser livres, vocês veem que se instaura, no cerne dessa prática liberal, uma relação problemática, sempre diferente, sempre móvel, entre a produção da liberdade e aquilo que, produzindo-a, pode vir a limitá-la e a destruí-la (FOUCAULT, 2008, p. 87).

SUMÁRIO

Na costura que não cessa e que se movimenta através de bandeiras discursivas de liberdade, o corpo/sujeito assume formas até então impensadas. É fato: “a sociedade de consumo vigente domina, (...) disciplina e organiza o espaço destinado ao humano, visando otimizar seu desempenho com o objetivo de agilizar, produzir rapidez e precisão nos deslocamentos” (PORTOCARRERO, 2008, p. 48). Nos deslocamentos contínuos, uma rede complexa de discursos, que em alguns momentos convergem e em outros divergem, nos enredam e tramam corpos que migram e tornam-se obsoletos. Outras tecnologias do eu apresentadas por meio de pedagogias culturais vão reposicionando os entendimentos de um corpo sólido e aceito? Estas práticas pedagógicas vão acionando um sujeito de acordo com as regras e desenhos vigentes. No entrelaçamento de práticas de exis-

tência, aqui pensada especificamente no espaço das artes cênicas, gera significação e nos permite entender uma cartografia que, materializada, idealiza, conflita, transforma, fornece e sujeita.

Para Foucault (1996), os grupos que disseminam os discursos tomam o cuidado de fazê-los circular em espaços pré-determinados, mantendo o poder e o domínio que diferentes grupos mantêm sobre outros. Eis palavras/conceitos/definições que tentam classificar a complexa invenção moderna e pós-moderna do corpo. “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Nessa perspectiva, minha inquietação é a seguinte: será que as pedagogias corporais praticadas/pensadas nos espaços educacionais informais, especificamente no teatro, a partir das perspectivas artísticas e experimentações performáticas, também não são tecnologias do eu? Estaríamos assistindo, ativa e passivamente ao esvaziamento do “eu” construído na modernidade e que tem sido redimensionado na chamada sociedade pós-moderna? Em sua instalação e redesenho, há um deslocamento diante das novas possibilidades de estarmos na sociedade? Qual a sua “permanência” e estabilidade? O corpo se dilui e se distrai, e será que começa a sair de cena? Será que as práticas teatrais vigentes também não fazem parte de novas técnicas de consumo e objetivação do corpo? Quais liberdades possíveis? Existe esta possibilidade? Novos cortes, novas cisões, novos limites, novas fronteiras, novas possibilidades de uma criatura em construção: “Basta pensar em tudo isto para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos” (FOUCAULT, 1996, p. 12).

Disso partem, por sua vez, as teorizações dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista, articulando pensamentos, que materializam suas falas a partir do movimento corporal construído nos

SUMÁRIO

espaços/lugares/territórios/tempo presente. O corpo encenado nos oferece elementos que possibilitam e nos direcionam para uma leitura e compreensão dos acontecimentos cotidianos, que se constroem ininterruptamente e se presentificam em corpos redesenhados por uma série de dispositivos de poder-saber. Por sua vez, estes acontecimentos se fundem e propõem caminhos que se tornam outros.

Talvez corpos gerados em cenários concretos, por algumas performances e encenações teatrais, que num primeiro momento surgem como novas, surjam em oposição dentro do próprio campo em que surgiram. Constroem-se aí outros significados que não aqueles propostos: representações num espaço que acabaria por criar descontinuidade e assim sucessivamente; o poder-saber definindo um jeito de ser e estar no mundo a partir de estruturas que são construídas discursivamente por enunciados. Discutir o papel atribuído ao corpo nos permite desenhar um discurso que possibilita olhar e desvelar caminhos que nos tornam visíveis. Uma existência aí é consolidada. Nos deslocamentos e nos diversificados lugares de “ser sujeito”, este é visto como instrumento de produção, de disciplina e de controle, segundo Foucault.

Neste limite que se forma e continua em formação, textos imagéticos afirmam existências que iludem e nos tornam reais enquanto objetos concebidos através de enunciado que “circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de derivação” (FOUCAULT, 2008, p. 119), e um corpo se apresenta e permite uma classificação que já é diferente de sua existência primeira. Enquanto produto, somos produzidos no interior dos saberes (FOUCAULT, 2008).

Perceber estes corpos em espaços definidos de poder,

[...] quer se trate dos que admitimos ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados – são sempre eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras norma-

tivas, tipos institucionalizados: são por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado de outros, que com eles mantêm, certamente relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis. (FOUCAULT, 2008, p. 25).

Existiria, portanto, uma rede de micropoderes em que o ponto de aplicação mais imediato seria justamente o corpo. Este torna-se um dispositivo dentro de cada dispositivo. Nos espaços formais e informais de educação. Nas palavras de Foucault,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, pp. 8-9).

Olhar o corpo e tentar percebê-lo em sua não linearidade discursiva “é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (FOUCAULT, 2017, p. 32). Invisíveis teias se reconfiguram e, em dado momento, este se oferece e permite uma cartografia provisória que permite olharmos proposições e jogos de relações entre discursos, enunciados e imagens que habilitam e definem jeitos de ser e estar na contemporaneidade. “As relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso”, são fronteiras que possibilitam a construção do sentido nas relações e enunciados em movimento. Continua Foucault: “Por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 126). Ele propõe o uso de novas lentes para uma nova percepção e conhecimento dos pequenos poderes desenhados ao longo dos tempos. Neste sentido, e experimentando também em espaços fronteiriços, olho meu corpo que encena e se estrutura pelos discursos e contextos aos quais é exposto. Percebo também que se desloca com muita rapidez; “É como se cada época se definisse, antes de tudo, por aquilo que ela vê e faz ver, por aquilo que ela diz” (DELEUZE, 2017, p. 13).

Ao contemplar meu corpo em movimento e sendo subjetivado na discussão e materialidade de um discurso, reside a intenção de perceber as relações tecidas e que também se tecem nas práticas teatrais, e como nos tornamos o que somos neste espaço de fazer e se fazer personagem em estratos que formam, em unidades, “um produto do saber-poder, poder saber” (FOUCAULT, 2003, p. 52).

A cena/palco, enquanto um lugar provisório, fornece uma duplicidade que faz suicidar-me e diluir fronteiras que em sua volatilidade simulam sujeitos que simulam outros sujeitos incorporando novidades. Na confissão, o humano que há em mim se transpôs e se fez mutante. Mundos projetados abrem linhas que ampliam realidades (BAUMAN, 2017; ALMEIDA, 2016).

Na aglutinação que não cessa e que se movimenta através de bandeiras discursivas de liberdade, o sujeito assume formas até então impensadas. Nos deslocamentos das políticas, que Foucault chamaria de uma “biopolítica do corpo humano”, se anuncia uma rede complexa de discursos os quais circulam, nos enredam, tramam, transmigram e tornam-nos obsoletos.

Percebe-se claramente, pelos indícios aqui organizados, que estamos assistindo ativa e passivamente ao esvaziamento do ‘eu’ construído na modernidade, o qual tem sido redimensionado na chamada sociedade pós-moderna ou modernidade líquida. O corpo disciplinado dá lugar a corpos coletivos que, por sua vez, dão lugar a um terceiro corpo. Dissolvido, este corpo passa a atender necessidades criadas para movimentar o círculo do consumo que se alastra, permite experiências e transgressões. Será que, pregadas enquanto experiências da transgressão, as práticas teatrais presentificadas também não fazem parte de novas técnicas de consumo e objetivação do corpo? Existe esta possibilidade? Afinal, estamos sempre nos reinventando (LAVAL, 2019; FOUCAULT, 1999).

SUMÁRIO

Para Laval (2019), se utilizando de um fragmento dos experimentos discursivos de Foucault, a “experiência utópica” anseia por um outro lugar/tempo/corpo, e para que utopias se tornem realidades é preciso o exercício de “prática da liberdade”, que, segundo Laval, se traduz em “desejo de outra vida e do outro mundo e é inseparável do que Foucault denomina prática da liberdade” (LAVAL, 2019, p. 23). Novas possibilidades de um corpo em/cena. Nas escritas do próprio Foucault, isso “se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos” (FOUCAULT, 1996, p. 12).

Ao caminhar por vias sinuosas da construção do sujeito, alternativas de compreensão e de entendimento se insinuam materializando estéticas/corpos mutantes, que nos direcionam para outras formas de existir, interagir e intervir, numa coreografia em que nosso corpo se trans – figura.

O teatro enquanto espaço de educação informal possibilita, pelo viés artístico, repensar práticas naturalizadas em diferentes contextos? Se tal espaço, considerado de experimentação e liberdade, é possível, penso ser sensato discutir os efeitos e resultados que se relacionam a um discurso que se traduz em enunciados expandidos e que perpassam meus/teus outros corpos. Assumidos temporariamente, acabam se conectando com outras formas de agenciamento e governamentalidade a partir de técnicas e tecnologias do eu. Para Artaud, “o teatro refaz o elo entre o que é e o que não é, entre a virtualidade do possível e o que existe na natureza materializada” (ARTAUD, 2008, p. 24). Atuar e estar em cena, para Artaud, autoriza e nos aproxima dos muitos discursos assimilados e adormecidos em nós enquanto sujeitos de cultura que se vestem ao nascer biologicamente.

Na mobilidade ascendente, vamos vestindo máscaras que nos impõem personagens em detrimento de outros, com gestos, pulsações, crenças e experiências que vão nos “criando e recriando” e nos

SUMÁRIO

constituindo a partir de contextos e histórias (re)quentadas/contadas que se narram em fronteiras e se concretizam. Em linguagem própria, sujeitam, definem e direcionam, produzindo uma base orgânica que se/é disciplina(da) pela condução e intervenção dos outros eus que habitam espaços expandidos pelas práticas e tecnologias do eu teatral. Fotografo personagens que em permanente fusão tramam outros que se fundem e declaram recortes de si dentro de experimentos e revelam composições dentro de um ordenamento que confere um território/lugar (ARTAUD, 2008): “(...) a cena é um lugar físico e concreto que pede para ser preenchido e que se faça com que ela fale sua linguagem concreta” (ARTAUD, 1987, p. 36). O teatro de Artaud se fundamenta na destruição do teatro existente e na materialização de um outro que se alimenta do desconhecido, da mistura. Criador e criatura se revezam no palco erigido na “(...) atualidade, que muda com as épocas e onde as ideias que originalmente animavam o teatro só podem ser encontradas em caricaturas de gestos, irreconhecíveis de tanto que tiveram seu sentido alterado” (ARTAUD, 1987, p. 51). Artaud, em minha tradução e costura proposta aqui, entendeu o teatro como um espaço de proliferação de discursos que se fazem no e pelo “movimento vivente” (SERRES, 1990) que se tece e permite que possamos problematizar cotidianos que articulam discursos constituídos em determinados lugares de poder/saber (FOUCAULT, 1998).

Nesta suposta solidão planetária entre o céu e a terra, lugares provisórios nos são oferecidos: assumi-los? Parece ser uma decisão nossa. Ao caminhar por estas “ruas” estreitas e sinuosas da construção do sujeito, alternativas de compreensão e de entendimento se insinuam materializando estéticas/corpos mutantes, que nos direcionam para outras formas de existir, interagir e intervir, numa coreografia em que nosso corpo se torna matriz – de quem? Do que? Como isto se dá? Orbito a mim mesma? Além dos mitos, dos deuses e da “carne”, o ruído do mundo concreto permanece e direciona.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*. Trad. José Pedro Xavier Pinheiro (1822-1882). Versão para ebookBrasil.com/fonte digital livro em papel COMPOSTO E IMPRESSO NAS OFICINAS DE D. GIOSA – INDÚSTRIAS GRÁFICAS S/A SEÇÃO: Atena Editora. Javaés-465 SP/março 1955/2003. Dante Alighieri; CANTO I, p. 20.

ALMEIDA, Verônica; Fabrini Machado. Corpo e artes da cena. In: VIEIRA, Marcílio de Souza; HADERCHPEK, Robson Carlos (orgs.). *Corpo e processos de criação nas artes cênicas* [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: editora Max Limonad, 1987.

ARTAUD, Antonin. *Linguagem e vida*. 1ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

BAUDRILLARD, Jean. *A Sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70 Ltda. 2003, p. 136-137.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mayro Gama e Claudia Martinelli Gama. RJ, Jorge Zahar. 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Retrotopia*. Trad. Renato Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Leituras filosóficas. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 3ª Edição: abril de 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade* 3. O cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; Revisão técnica José Augusto G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: *Em defesa da sociedade*. curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 286-315.

LAVAL, Chistian. Foucault e a experiência Utópica. In: *Foucault & as práticas de liberdade I: o vivo & os seus limites*. Org. Atilio Butturi Junior, Cesar Candiotto, Pedro de Souza, Sandra Caponi. Editora Pontes.Campinas, SP, 2019. p. 23-42.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, Demasiadamente Humano*. Companhia de Bolso, 2005. p.127.

PRECIOSA, Rosane. *Produção Estética*. Notas sobre roupas, sujeitos e modos de vida. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi (coleção moda e comunicação/Katia Castilho, coordenação). 2005, p. 27.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth.; VEIGA-NETO, A (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 47.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 1, jan-jul, 2001.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, A (orgs.). *Figuras de Foucault*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 296 (Coleção Estudos Foucaultianos).

SUMÁRIO



Pedro José de Freitas Zirollo

**O CORPO CHOVE,
ÀS VEZES. DITA,
BENEDITA:**
um breve
Relato-Experiência
nas Artes do Corpo

SUMÁRIO

RESUMO:

O presente texto é um convite ao refletir-sentir sobre a poética da experiência vivida, nos processos de (des)formações livres em artes do corpo, na tentativa de borrar as fronteiras entre o pensar e o sentir, o real e o imaginário, o mental e o somático, o eu e o mundo através de um breve relato-experiência sobre a oficina continuada de Teatro, Dança e Educação Somática "Dita, Benedita!". Como recriar uma educação estética e ética capaz de reconquistar e valorizar a poética do encontro e da presença, no-pelo-do corpo como co-criadora de discursos e sentidos? Propor uma educação, a partir do corpo-experiência é, antes de tudo, um compromisso com a formação total do ser humano, na qual o maior aprendizado será o de sentir, reconhecer e intencional. O corpo é um campo de experiência, presença e encontro.

PALAVRAS-CHAVE: Artes do Corpo; Experiência; Corporeidade; Educação; Presença.

A realidade é agora e não tem como acessá-la a não ser através dos sentidos, da experimentação, da ação de experimentar. O caminho de experimentar a realidade passa necessariamente pela experimentação de si mesmo, sem a qual, apesar das aparências, estamos trabalhando em cima de um efeito cuja causa não foi posta.

Jorge Ponciano Ribeiro

INTRODUÇÃO: PÉ, CAMINHADA, CAMINHAR, (DES)CAMINHOS¹

Talvez pareça poesia ou simplesmente seja. O texto que agora (re) escrevo e você, no seu agora lê e continua narrando ao seu modo, é um convite ao refletir-sentir sobre a poética da experiência vivida, nos processos de (des)formações livres em artes do corpo. Para isso, desafio-nos a um texto-experiência, que seduz à presença e que antes mesmo de, se transformar em ação reflexiva, pode afetar a nossa carne, dialogar com os textos que nela estão inscritos e produzir ou atualizar sensações, memórias, significados... Tornar-se-á assim, uma ação estética e ética, na medida em que estejamos disponíveis a esse encontro, jogo ou dança.

Enquanto escrevo, sinto os meus pés frios, enquanto buscam apoio e se massageiam na haste da cadeira. Minhas pernas se alongam para a frente, sinuam um espreguiçar, como se quisessem tocar a parede com os pés. Volto deslizando-os pelo tapete até que se apoiam no chão na linha dos joelhos. Alterno entre pressioná-los contra o chão, e nesse momento me verticalizo, ganhando espaços entre minhas vértebras e, cedê-los à gravidade, agora me arredondo, como se pegasse no colo as memórias e sensações que acesso durante a escrita. Em algum momento, eles vão para debaixo da cadeira e ficam apoiados com as pontas dos dedos, depois se cruzam ou se abraçam. Nessa

1 Trabalho realizado com o apoio da CAPES – Bolsa de Doutorado.

coreografia há poesia. Quem me trouxe para o gesto desta escrita, foram meus pés. Eles escrevem juntos com cada parte do meu corpo, aliás, sou todo corpo enquanto escrevo. Presente!

Eu sempre fui de andar descalço! Minha mãe diz que desde pequeno eu fazia birra para não calçar os sapatos e que eu gostava mesmo é de pôr os pés no chão. Viviam “encardidos”. Na rua da casa onde nasci haviam pedras e terra para formar a pavimentação. Como a maioria das crianças da “Vila Carlos Storti II”², eu corria, pulava, rodopiava e perdia os tampões dos dedões nas pedras da rua.

Posso te fazer um convite? Talvez você já tenha feito essa experiência, ou ela já faz parte do seu cotidiano, porém, agora, será diferente. Primeiro, porque faremos juntos e isso é uma novidade, e depois, porque nunca repetiremos as mesmas sensações, as mesmas tomadas de consciência e respiraremos o mesmo ar. Num instante tudo muda, somos outros.

Parece fantasia, mas quero nos convidar a por nossos pés no chão, onde tudo começa. Vamos?

Sugiro que a leitura das orientações seja intercalada com a vivência, respeitando o seu ritmo e o que o seu corpo for pedindo. Já adianto que este texto não almeja uma conclusão, então, se possível, concentre-se no seu presente, afinal de contas, é o que nós temos.

A proposta é realizar uma consciência do e pelo movimento, a partir dos pés, tal como aconteceu na vivência que, posteriormente, irei relatar ou rememorar com vocês. Entretanto, você pode adaptá-lo à sua realidade. Se hoje, você sente que seus apoios são os ísquios, inicie por ele! Ou pelas mãos, tronco, cabeça... Em pé, sentado ou deitado, o movimento não deixa de acontecer, somos seres moventes e você narra a sua própria experiência!

² O Bairro fica no município de Ribeirão Claro/PR.

SUMÁRIO

Então, espero que estejamos em sintonia para começar a caminhar um pouco pelo espaço em que você escolheu para vivenciar esse livro, é isso mesmo! Vivenciar essa leitura. Reconheça esse lugar, entre em contato com a sua respiração, com o seu ritmo interno, e aos poucos dirija sua atenção para como os seus pés tocam o chão ao caminhar. Há diferença entre um pé e o outro? Qual parte dos seus pés você usa mais quando caminha? Você distribui completamente o peso sobre toda a planta dos pés, enquanto caminha?

Agora, escolha um lugar em que você se sinta confortável. Sua posição inicial é em pé. Feche os olhos e direcione a atenção para a sua respiração. Em como você está respirando. O que em você se move enquanto respira? Quais partes do seu corpo se movem quando você inspira? Como seu corpo se move ao inspirar? E agora ao expirar, preste atenção em quais partes do seu corpo se movem, ou, tem a intenção de se moverem? Repita esse processo algumas vezes, e se possível, acolha com cuidado, o que dele emergir, tais como sensações, emoções, pensamentos, lembranças, ou qualquer outra linguagem que seu corpo expressar.

Volte a sua atenção para os seus pés. Como seus pés se “relacionam” com o chão? Cedem, empurram, acolhem, se esquivam, repousam? Quais ações os seus pés realizam nesse contato com o chão? Como as plantas dos seus pés tocam o chão? Seus pés estão apoiados completamente ou não? Quais partes dos seus pés tocam o chão? Quais partes dos seus pés não tocam o chão? Existe alguma diferença entre o pé esquerdo e direito? Como é essa diferença? Um pé se apoia mais do que o outro? Em que parte do seu pé você sente mais o peso do seu corpo? É igual ou diferente essa distribuição nos seus pés? Repita esse processo quantas vezes achar necessário.

Volte a caminhar no espaço em que você está e perceba se há alguma diferença em como você sente seus pés ao caminhar. Como você se sente agora?

Já deixou a marca dos seus pés no chão?

Será que temos deixado nossas marcas pelos caminhos que percorremos? Ou passamos tão apressados ou sem qualidade de presença que sequer deixamos um rastro?

Ouvi de uma grande mestra e estudiosa do corpo, a professora dra. Sônia Machado de Azevedo³, em uma de nossas orientações que “tudo começa pelos pés”. Nesse mesmo sentido, tomando os pés como uma metáfora em que é preciso dar um passo para que se inicie um movimento, tudo começa pelo corpo.

Enfim, vamos caminhar, quer dizer, continuar?

Às vezes, dou umas pausas na escrita, mas sem interromper o fluxo caminho até a janela e lá fora chove. Em mim também chove e é sobre uma experiência de “ser chuva” que gostaria de conversar nesse texto.

Como num pingo, como numa chuva em pingos, as memórias de uma Benedita são recontadas e reinventadas, na tentativa de borrar as fronteiras entre o pensar e o sentir, o real e o imaginário, o mental e o somático, o eu e o mundo.

SUMÁRIO

DITA, BENEDITA!

“Dita, Benedita!”⁴ é o nome de uma oficina continuada de Teatro, Dança e Educação Somática⁵, para mulheres que sintam vivenciar um processo de envelhecimento. Inicialmente, foi idealizada para

³ Sônia Machado de Azevedo é escritora, atriz e pesquisadora brasileira. Graduiu-se em Teatro pela Universidade de São Paulo, em 1972. Em seguida, fez o mestrado e o doutorado em Artes, também pela USP. Estudou Dança Moderna na Escola Arte do Movimento, em 1979. É docente na Escola Superior de Artes Célia Helena em São Paulo/SP.

⁴ O Projeto se iniciou em 2016 no Município de Arapongas/PR. Atualmente, se realiza no município de Ribeirão Claro/PR.

⁵ Campo teórico e prático composto de métodos cuja intervenção pedagógica investe no movimento do corpo, visando a manutenção de sua saúde e o desenvolvimento de faculdades cognitivas e afetivas da pessoa através de uma mudança de hábitos psicomotores contrapodutivos. (BOLSANELLO, 2010, p.20).

mulheres com mais de sessenta anos, contudo, muitas de setenta e até mesmo de oitenta anos, recusavam o convite por não se “enquadrarem” num grupo para pessoas “velhas”, além disso, outras entre vinte e cinco e trinta anos pediam para participarem da oficina. Por isso, atualmente, o grupo é aberto e chegam muitas Beneditas, cada uma com seus pés e neles os seus caminhos.

- “Benedita, mas pode me chamar de Dita, Dita, Benedita.”

Foi assim que, uma mulher, viúva, de setenta e cinco anos, que voltava da universidade com seu primeiro diploma em mãos, se despediu de mim, em um ponto de ônibus, após uma conversa rápida, mas com afeto e presença. Naqueles poucos minutos, a mulher chamada Benedita, havia performado sua história, através dos seus gestos, palavras, silêncios... E sem que ela soubesse, me encorajava à oficina e a batizava com seu nome e sua forma de conduzir a vida (ela mesma parecia ditar suas escolhas e narrar sua existência).

A noção de velhice ainda está fortemente ligada ou a um estado de espírito ou a uma falta de vigor físico. É comum escutarmos a afirmação: “Meu corpo está velho, mas a cabeça é de jovem.” Há uma depreciação da velhice e uma cobrança que exige a juventude eterna, e dentro deste quadro, não são toleradas condições do próprio envelhecimento como as dores, o esquecimento, a diminuição do ritmo e da libido, o esmaecimento dos órgãos dos sentidos, o equilíbrio não é o mesmo, as rugas, os cabelos brancos, e todos esses movimentos, linguagens e estações do corpo tornam-se inimigos, sendo que os caminhos para uma velhice vivida (há vida na velhice como em qualquer momento da nossa vida, aliás envelhecemos desde que nascemos) de forma saudável são o acolhimento, a presença e a integração.

Os encontros foram pensados para que as mulheres pudessem criar significados para os seus processos de envelhecimento, narrarem as suas memórias e encenarem suas existências, através das suas corporeidades e teatralidades.

O espaço de criação, aos poucos, vai se tornando um palco para suas memórias, algumas vezes chegam em pingos, noutras são inventadas, revividas e recriadas. Mas, é sempre uma nova chance para que elas experimentem seus corpos e, neles, suas existências. O convite é: Se sentir sentindo!

A cada encontro, uma percepção do fenômeno envelhecer. Assuntos comuns, cotidianos, que, quando se transformam em movimento, através do corpo em cena, podem ganhar novos significados. O simples fato de viverem seus corpos, já é um convite à vida na sua inteireza.

Ao chegarem na sala de encontro, deixam seus sapatos e meias na porta e ocupam todo o espaço. Começam com uma forma de espreguiçamento ativo, dando atenção às possibilidades de movimento. Sentem as regiões mais fragilizadas e investigam formas de otimizar seus gestos. Encontram seus pontos de apoio, regiões do corpo e posturas que reconheçam estar em coordenação e em ação saudável. Se esforçam para permanecer no aqui e agora, em contato com a respiração, liberando-a gradualmente, torcem seus corpos, direcionam suas estruturas ósseas para os vários cantos da sala, ativando o maior número de músculos possível, ganham espaço em suas articulações e aos poucos seus corpos tornam-se vivos, pulsantes e conscientes.

Geralmente, realizamos caminhadas pelo espaço e a percepção é voltada para os pés, para como eles apoiam e sustentam, para como se dão suas passadas e as transferências de peso de um pé para outro e, ainda, para como isso reverbera em toda a cadeia muscular, desde os pés até a cabeça. Recursos como bolinhas e bambu ajudam a massagear as plantas dos pés numa experiência de sentir, reconhecer e mobilizar sendo que, cada uma dessas ações se conecta às mulheres e às suas diferentes maneiras e possibilidades de contato e movimento. Apesar da atenção estar voltada para os seus pés, todo o corpo está envolvido, portanto o corpo adormecido trata de voltar a vibrar e antigos gestos, retrações e compressões encontram espaço

para atingirem suas solturas, possibilitando o descondicionamento de padrões posturais e gestuais enrijecidos, durante a vida, de hábitos disfuncionais do movimento.

De olhos abertos, com o corpo todo, se comunicam, se afetam e se atravessam mutuamente, respondendo umas `as outras com suas danças no espaço. Como numa conversa, seus gestos são linguagens que experimentam dinâmicas de movimento-tempo-espaço em cada encontro e desencontro, durante a investigação.

Enquanto se movem, sentem seus corpos vivos, dançam ou teatralizam suas memórias, experiências vividas, sonhos e pesadelos, atualizando-se no espaço, aqui-agora, umas com as outras.

CORPO-EXPERIÊNCIA: A POÉTICA DA PRESENÇA E DO ENCONTRO

As artes do corpo, baseiam-se na “vivência do momento, em sua presença expressiva, materializando no corpo os pensamentos, as reflexões, as sensações e os sentimentos” (PEDROSO, 2007, p.3). O movimento do corpo em cena, só é possível por meio da experiência vivida através do corpo e no corpo.

Entretanto, ainda encontramos nos processos de educação, incluindo os artísticos e motores, ensinamentos tradicionalmente dicotômicos e dualistas, individualizantes, disciplinadores, racionalistas e pautados exclusivamente na oralidade.

Antes de entrarmos na sala de laboratório com as Beneditas, através do relato de uma experiência vivida num dia chuvoso de outono, achei necessário discutir sobre um dos calçados que vestem os meus pés e me dão segurança no caminhar, o corpo-experiência.

Começo então, com uma questão que me move nas pesquisas: Como recriar uma educação estética e ética capaz de reconquistar e valorizar a poética do encontro e da presença, no-pelo-do corpo como co-criadora de discursos e sentidos?

Para Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês do século XX, que se debruça sobre a problemática do corpo e da subjetividade, e que dedica uma notória parte do seu livro *Fenomenologia da Percepção* à tentativa de abarcar fenomenologicamente o corpo, “ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles ao invés de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.142).

A corporeidade pode ser compreendida como vivência intencional, que nasce da inter-relação sujeito e mundo em situação no campo da experiência. Refiro-me então, ao convite à experiência corpórea, ao discurso do/pelo corpo e ao conhecimento encarnado para todos os envolvidos no processo educacional.

Quando convidamos o educando a viver o seu corpo, através de seus movimentos, além de iniciar uma possível pesquisa artística, ele poderá experimentar um mergulho em sua historicidade e em suas relações, num processo de descoberta de si e dos vários discursos presentes em seus gestos, pois nossa história é viva e está inscrita em nosso corpo em movimento, ganhando sempre novos significados e sentidos, a partir do diálogo, aqui e agora.

A partir daí, acredito que as pedagogias das artes do corpo, localizadas no contexto da educação informal, também precisam incentivar um processo que favoreça a vivência do corpo presente e sensível, pois refletir sobre a linguagem do corpo, seus gestos e movimentos, logo, sobre a nossa condição de seres encarnados é, também, refletir sobre o fenômeno de coexistência, já que estamos enlaçados em um mundo no qual é possível nos mover. Possibilitar ao artista viver o seu corpo aqui e agora é possibilitar uma educação estética baseada nos sentidos, e

ética, pois no contato com sua experiência imediata, através do corpo-próprio situado, ele também se percebe como parte de um grupo.

É por meio desse corpo-experiência-linguagem que vivenciamos e temos acesso às coisas, inclusive a nós mesmos e é por meio dele que estamos inseridos no mundo e nos relacionamos com o outro. Tratamos, portanto, da corporeidade como forma de ser-estar-conhecer-expressar o/no mundo, então, porque não dizer, que o convite aos educandos a viverem seus corpos, seja também uma forma de os engajar, responsivamente, pelo processo educativo, artístico, pessoal e social, de forma ética e estética?

Nesse mesmo contexto, o artista legitima-se como sujeito ativo e crítico, passa a fazer parte de um grupo de maneira responsável, aprendendo a ouvir e a encontrar o seu lugar, acolhendo e ordenando opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. Tudo isso porque, primeiro, se sentiu convidado a fazer parte de um, ou antes disso, porque encontrou no discurso do seu corpo, em seus gestos e movimentos, as vozes de um grupo.

É na relação corpo-outro situados num tempo-espaco que essa experiência de si e do outro se configuram, de maneira dialógica, ambos afetam e são afetados pelos movimentos e percepções uns dos outros.

As artes do corpo, enquanto educação estética e somática, primeiramente, me convida enquanto educador, a viver a minha corporeidade como campo de presença e de encontro, e por experienciar em minha carne é que acredito que posso tornar possível o reencontro dos educandos com a linguagem e a sabedoria corpóreas, através da experiência vivida em seus corpos em movimento.

Não são todos que valorizam a beleza do encontro e da presença no processo educativo. Muito menos, os que acreditam na sensibilidade e na percepção como caminhos de significar o mundo e a existência humana, porque fogem ao discurso mecanicista, indi-

vidualista e pragmático ainda vigente na sociedade contemporânea, que tem como premissa a supremacia da mente sobre o corpo, da reflexão racional sobre os sentidos.

Aprendemos a enaltecer a razão e o corpo acaba sendo deixado de lado como algo sem importância, sem a experiência dos sentidos. Contudo, em nossas práticas pedagógicas, podemos valorizar a experiência vivida através de uma educação comprometida com o “sentir”. Este processo pode contribuir afetivamente e efetivamente na (des)formação do ator-bailarino, contribuindo para a construção de um material sólido que o auxilie em seus processos de criação. Além disso, a consciência das percepções sensíveis e corporais podem revelar caminhos importantes para sua vida como um todo.

Defender uma educação pela experiência vivida, primeiro é superar esta dicotomia corpo-mente, razão-sensibilidade, e acolher a noção de ser humano a partir da sua corporeidade, ou seja, o corpo como sede de todos os encontros, forma de ser e estar no mundo e lugar de onde emerge o conhecimento.

Merleau-Ponty, traz uma nova perspectiva que difere da dicotomia corpo-alma e da visão corpo-objeto, através de um olhar fenomenológico do corpo. A percepção, para este filósofo está relacionada à atitude corpórea. A experiência do corpo é motriz de criações e significados e é através do corpo que se aprende os sentidos das coisas. A experiência do corpo funda os sentidos, por isso a percepção é entendida aqui como um acontecimento do corpo em movimento.

Da mesma forma, não acredito numa educação distanciada da corporeidade, já que a experiência se dá no âmbito dos sentidos. Isso não quer dizer que abandono em minhas aulas a reflexão, mas, ao invés de valorizar as explicações sobre os “porquês” das coisas, e sobre os seus “para quês”, restringindo-as a uma concepção utilitarista e tecnicista, procuro convidar a atenção dos educandos para o “como”

as experimentam ou, ainda, para as vivências que eles têm, enquanto vivem tal situação. Logo, a ação reflexiva tem origem da ação perceptiva que se dá num corpo-espaco-tempo em movimento.

A percepção inaugura a experiência do corpo-próprio, este não é o mesmo de que fala o positivismo, não é uma coisa ou um objeto, não é um recipiente para a alma e muito menos para a consciência. O corpo próprio é sede de significados, é a maneira pela qual o homem está no mundo, o seu modo de ser e estar no mundo a priori. O primeiro contato do homem com o mundo só é sensível porque, primeiro ele é um corpo. Olhar para o corpo e vivê-lo dá a chance de saber e de aprender sobre o objeto percebido e também de saber e de aprender sobre o próprio sujeito que percebe. Ao experimentar o mundo, o homem se reencontra consigo mesmo e se dá conta de sua existência, uma vez que, “sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 208).

Assim, a subjetividade, antes afastada da sua dimensão corpórea, ganha uma nova significação. A subjetividade, portanto, não está “dentro” ou “fora”, mas na relação que é acordada pelo corpo-outro-mundo. Deste modo, ela “talvez não esteja ‘em minha cabeça’, não está em parte alguma a não ser em meu corpo como coisa no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2005, p.21).

Entender a (inter)subjetividade como corporeidade abrange o corpo também em sua expressividade, pois além de suas aparências, revelam características subjetivas de cada pessoa e de seu modo de ser-no-mundo. O corpo, sendo expressivo, possui função simbólica e “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 208).

O ator, ao viver seu corpo em cena, transforma o mundo em arte, cria e recria o mundo e a si, num movimento reflexivo. Merleau-Ponty diz ainda que isso é possível porque “se o corpo pode simbolizar a existência, é porque a realiza e porque é sua atualidade” (2011, p. 227).

SUMÁRIO

Vivenciamos nos encontros um “corpo em movimento”. O corpo que refletimos não é um corpo que “temos” ou que podemos “controlar”, “ajustar”, “condicionar”, como se nele não existisse a vida. O corpo, aqui, é justamente entendido como a concretização da nossa existência, no aqui e agora. Entendi, nesses anos, que o caminho mais seguro e espontâneo para a verdade cênica, a liberdade interior e o compromisso ético, é redescobrir o corpo através da experiência-ação, ou seja, sentir-se e ter consciência de si através da ação em contato com o outro no mundo.

O corpo não fala sozinho, fala com e para alguém, por isso sua natureza é dialógica. Podemos entendê-lo como o lugar de encontro entre o artista e o os vários outros que estão envolvidos em sua cena. O que o possibilita mover-se em cena (e na vida) desde um gesto simples como olhar para o público, ou caminhar em direção do companheiro de cena ou, até mesmo, se aproximar da coisa percebida. É o corpo, pois “a consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 193). Assim, o corpo torna possível o encontro com o outro e que dele tenhamos consciência, e que nesse encontro tenhamos consciência de nós mesmos.

Quando propomos a investigação, a partir do contato e da experiência dos sentidos, amplia-se nos educandos a consciência de si e do outro, da inter-relação, pois ele percebe, lê e dá sentido ao seu próprio corpo à medida que percebe, lê e dá sentido ao corpo do outro, reciprocamente.

Nesse processo de educação somática, de consciência pelo movimento, de investigação de si e dos vários outros em mim e comigo, é que se torna possível redescobrir a sabedoria dos sentidos e da intuição, dos afetos e memórias, da beleza do encontro, da poesia dos movimentos cotidianos, da comunicação e expressão genuínas, da linguagem e enunciados do corpo, dos padrões e automatismos dos gestos e a possibilidade de reinventá-los com criatividade.

ESTÁ CHOVENDO AÍ? AQUI ESTÁ CHOVENDO!

Final da arte, dia de outono, nuvens carregadas, em passos ligeiros e apertados, entram na sala de ensaio/pesquisa, oito mulheres com suas vidas e histórias pulsantes nos gestos, sonoridades, expressões, cicatrizes, posturas, silêncios. Estão envelhecendo, como todos nós. São elas, as mulheres do grupo “Dita, Benedita”.

Penso: dirijo, observo ou participo? Rascunho no diário ou inscrevo no espaço com o meu movimento? Assisto ou me engajo para validar o que estou prestes a viver naquele ambiente? Enfim, escolher viver com elas naquele tempo-espaço o que sem previsão alguma, poderíamos experimentar.

- “Vamos para a ação?”. Convidei-as.

Formamos, ou melhor movimentamos um círculo, uma ciranda. Pedi que pegassem uma bolinha no centro da sala e voltassem para a roda e, daí então, rolassem as bolinhas com os pés contra o chão. Uma massagem nos pés, sentir a bolinha, o chão, os pés, a vida, o instante.

É o primeiro encontro da Dona G., parece cansada, não havia dito se quer uma palavra, a primeira palavra foi “Ai!”, depois que tirou os sapatos e pisou no chão frio. Percebi que algo a incomodava, não me satisfiz com as minhas ideias sobre o que ela estava vivenciando, e ao invés de lançar um “o quê” ou “porquê” comecei a conversa com um “como é para a senhora, por os pés no chão?”. Tentei me aproximar da sua experiência vivida expressada através desse “Ai”. Pensei ser frio, nojo, dor, e outras possibilidades, mas o “como” convidou aquela mulher a narrar-vivenciar no seu presente uma memória. Realmente, eu não fazia ideia do que o “Ai” estava expressando, ainda bem que não confiei nos meus julgamentos!

Com os pés vivos, a senhora de 84 anos, relata ter sido abandonada pelos pais aos quatro anos de idade, e que foi passando de lar em lar, de abrigo em abrigo, de casa em casa, de asilo em asilo até a sua maturidade e independência. Disse:

- “Eu já andei muito!”.

Enquanto conta sobre suas andanças, andamos pela sala e escutamos a chuva que começa a cair lá fora.

“- Eu tenho pavor de chuva, quase que não vim, mas a M. insistiu. Será que vem temporal? Esses telhados estão bem presos né, meu filho?”.

Percebo que todas elas olham para a janela, umas parecem se entusiasmar com a chegada dos pingos, até que uma Benedita prevê:

-“Íiii, vem tempestade por aí!”.

E como a chuva virou fenômeno daquela experiência, já que acontecia para elas, resolvi convidá-las a expressarem um jeito de ser chuva, cada uma, segundo a suas vivências com o verbo “chover”.

Enquanto chovia lá fora, também chovia na sala e dentro de cada umas delas, através de suas corporeidades. Umas pingavam, outras escorriam, algumas trovejavam, enquanto outras encharcavam. Serenos, chuviscos, chuvas, tempestades, trombas d’água e enxurradas alagavam nossos espaços de fora e de dentro. Chovíamos!

Eu vi o encontro de uma tempestade com o sereno, através de duas mulheres, se transformarem em córregos, em rios até virarem cachoeiras. Assisti, também, trombas d’águas que ao atingirem poças d’águas paradas viraram redemoinhos, que viraram nuvens carregadas e se desmancharam em pingos leves.

Houve furações devastadores que não quiseram ceder à leveza dos chuviscos, assim como, neblinas não se esvaíram com o furor das enxurradas.

Àquelas mulheres vestiam a chuva e dançavam a chuva umas com as outras, naquele tempo-espaço. Narravam com a voz dos seus corpos as suas existências. Se reinventavam e criavam novos movimentos como se estivessem num ateliê do sentir e do mover.

Do fluxo contido ao livre, do espaço direto ao indireto, do peso forte ao leve, do tempo acelerado ao desacelerado foram muitas as combinações entre os fatores do movimento, foram muitas as maneiras de ser chuva⁶.

Aos poucos, os movimentos ficaram mais dentro da pele, do que visíveis e fomos nos achegando ao centro da sala, na ciranda que iniciamos o encontro. Nesse momento, Dona G. feriu o silêncio:

- “Quando eu tinha uns nove anos, morei numa casa com outras quatro crianças. Eu era a mais velha, e acho que me queriam na casa para cuidar dos mais pequenos. Mas eu também era... Eu fui uma criança”.

Sem que alguém desse algum comando, uma das Beneditas gritou:

- “Vou contar até dez, quem ficar o bicho pega! Quem correr o bicho come! Um, dois, três...”.

Todos começamos a correr, mesmo sem conhecer, especificamente o jogo proposto. As chuvas geraram crianças que corriam, saltavam, se escondiam e gritavam. Crianças nascidas da chuva.

- “Dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove eeeee... Vintel!”.

Cada uma num canto da sala e Dona G., que está próxima de uma das janelas insiste:

⁶ Na Eukinética ou Expressividade, compreendida como a “teoria e prática desenvolvidas por Laban, onde qualidades dinâmicas expressam a atitude interna do indivíduo com relação a quatro fatores” (FERNANDES, 2002, p. 102).

SUMÁRIO

“- liiii, não vai parar de chover não! Quando chovia, a dona da casa onde morei, nos fazia entrar debaixo da mesa da cozinha, os trovões doíam dentro de mim. Ela corria jogar sal para a chuva ir embora e mandava eu cuidar das crianças. Eu fechava bem os olhos e cantava assim: São Benedito, vosso manto cheira, cravos e rosas e flor de laranjeira. Nesta excelência, nesta casa cheira cravos e rosas e flor de laranjeira”.

De repente, a chuva, a cozinha, a mesa, as crianças, o medo, a devoção, as nossas memórias sobre a chuva e o medo, estavam presentes na sala de ensaio (e agora, enquanto escrevo, estão todas presentes aqui, de novo, em meu corpo). Aos poucos fomos acessando o que emergia da experiência e não somente recordávamos, mas vivíamos aquela ação. Era sobre ser a própria vida, sobre existir existindo. Fomos cantarolando com ela e ela conosco Entramos debaixo de uma mesa, ou de várias mesas, sentimos medos, acolhimentos, e ao final, a criança, que agora tinha seus 84 anos, estava de olhos abertos e deitada no meu colo. As outras mulheres deitadas umas nos colos das outras e todos nós, no colo daquela experiência, naquele espaço e naquele presente. Eu? De olhos fechados e rezando a São Benedito.

Em nenhum momento alguém deu algum comando ou direção sobre quais movimentos fazer ou sobre quais ações desenvolver durante a narração/performance dos nossos corpos. Havia sintonia, existia responsividade entre os textos dos nossos corpos-memórias.

Em um instante só era possível ouvir o som da chuva lá fora e o som da nossa chuva, que escorria pelos nossos olhos, quer dizer, pelo nosso corpo todo.

Elas foram se sentando e uma Benedita reclama:

- “Hummm, só faltou meus bolinhos de chuva! Meus filhos amavam...”.

Agora apareceu o paladar! Ela parecia ter sentido o cheiro, a cor, a textura, o movimento, o som e o gosto da sua vida, e pôde narrar:

- “É sempre uma espera, quando sinto saudade dos meus filhos. Eles nascem da gente, são criados e depois... Eles deveriam ser a minha chuva, mas tem sido como neste começo de outono, uma grande seca. Não chove! Meu nariz, ó, fica entupido, e nem é pela seca. Mas é de tanto de chorar!

Tá aí! Eu tenho sido minha chuva! (risos)”.

Tá aí! Nós fomos chuva e ao final ainda pudemos provar ou nos recordar do gosto de carinho que tem um bolinho de chuva quente, num dia chuvoso de outono.

CONSIDERAÇÕES: CHUVA, RIOS, MARES E NUVENS PARA CONTINUAR A CHOVER

Propor uma educação, a partir do corpo-experiência é, antes de tudo, um compromisso com a formação total do ser humano, na qual o maior aprendizado será o de sentir, perceber e intencionar as vivências experimentadas, no momento presente em que se executa e vive uma ação, se engajando a partir de então, na criação de sentidos e significados como formas de agir na sua realidade imediata. É um grande desafio também, porque um processo assim, depende que os envolvidos estejam presentes e disponíveis ao encontro.

Esse processo de experienci-ação, além de dar ferramentas ao ator-bailarino em (des)formação, tanto para o seu treinamento corporal e cênico (presença, espontaneidade, domínio dos movimentos, etc...), quanto para a criação de sua máscara corpórea, personagem ou obra artística, pode se revelar um caminho de educação pelos sentidos e pela motricidade, capaz de valorizar a sabedoria e historicidade inscritas no corpo, como fundadoras de significados.

“Re-criar” uma educação a partir do corpo em movimento, é assumir uma posição estética e ética em relação à compreensão do ser humano, do mundo, das coisas e do outro, pois, diferente da tradição racional e oral, a relação e os conhecimentos humanos se dão através da experiência encarnada, ou seja, uma epistemologia e ontologia em termos de corpo como campo de presença, encontro e linguagem.

Viver o corpo-experiência como princípio pedagógico nas artes do corpo é se permitir chover, às vezes, e provar bolinhos de chuva oferecidos pelo encontro aqui-agora.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Mônica Botelho. *A poética da experiência: Gestalt-terapia, fenomenologia e arte*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOLSANELLO, D. P. *Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde*. Curitiba: Juruá, 2010.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o Sistema laban/bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Editora Livraria Física, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de C. Moura. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

_____. *O visível e o invisível*. Tradução de A. Gianotti, & A. Mora. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEDROSO, Júni C. A percepção do corpo cênico em Klauss Vianna e Merleau Ponty. *Anais: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. UFMG, 2007.

RIBEIRO, J. P. *Conceito de mundo e de pessoa*. São Paulo: Summus, 2011.



10

Thaís Castilho

LABAN, BAKHTIN E BALLET CLÁSSICO: um pas de trois no ensino superior em artes cênicas

SUMÁRIO

RESUMO:

O trabalho tem como objetivo refletir sobre os caminhos traçados em minha pesquisa de Doutorado em Educação, realizada pelo PPGE-UFPR. O estudo versou sobre práticas de Ballet Clássico desenvolvidas junto a uma turma de Bacharelado em Artes Cênicas; as quais tem o Pensamento Labaniano como abordagem artístico-pedagógica. A Teoria Dialógica, por sua vez, corresponde ao approach teórico-metodológico da pesquisa, pelo qual foi solicitado aos discentes que produzissem Protocolos Verbo-Visuais de Dança, que foram apreciados por meio da ADD – Análise Dialógica do Discurso, a fim de compreender a produção de sentidos que reverberou nas/pelas vivências dançantes. Desse modo, numa analogia, o Ballet Clássico, o Pensamento Labaniano e a Teoria Dialógica formam um pas de trois (passo de três).

PALAVRAS CHAVE: Pensamento Labaniano; Bakhtin e o Círculo; Ballet Clássico; Ensino Superior; Artes Cênicas

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo refletir sobre os caminhos traçados em minha pesquisa de Doutorado em Educação, realizada pelo PPGE-UFPR¹, e vinculada ao Labelit (UFPR/CNPq) – Laboratório de estudos em Educação, Linguagens e Teatralidades.

As indagações do estudo versaram sobre como conduzir práticas de Ballet Clássico na disciplina de Expressão Corporal I, para a turma do primeiro ano de um curso de Bacharelado em Artes Cênicas, de uma universidade pública no interior do Paraná; a fim de instigar os discentes a descobrirem novas [cor]possibilidades, ou seja, permitir ao corpo permanecer numa condição (cri)ativa, na qual explora diferentes maneiras de se enunciar (GONÇALVES; KOEHLER; GONÇALVES, 2018).

Para tanto, o Pensamento Labaniano se revelou como abordagem artístico-pedagógica, que nos permitiu explorar a técnica clássica² através das Categorias do Sistema Laban/Bartenieff.

Ao final do estudo exploratório, solicitei aos colaboradores que produzissem Protocolos Verbo-Visuais de Dança - materialidades formadas por elementos verbais (palavras, frases ou textos) vinculados à elementos visuais (imagens, ilustrações, fotografias, etc.), buscando sintetizar suas percepções sobre as aulas de maneira poética.

Os Protocolos formam o corpus de análise, que foi explorado por meio da ADD - Análise Dialógica do Discurso, oriunda dos postulados de Bakhtin e o Círculo³, a fim de compreender o processo de produção de sentidos que emergiu durante as vivências.

¹ Trabalho realizado com o apoio da CAPES – Bolsa de Doutorado.

² Recorro a esse termo popular como um segundo modo de designar o Ballet Clássico, referindo-me ao alinhamento postural, poses, passos e premissas estéticas desse gênero dançante.

³ Grupo de intelectuais russos, cujas reuniões nos anos 20 trouxe uma noção socio-semiótica de constituição de sujeito e de Arte, denominada de Teoria Dialógica ou perspectiva bakhtiniana.

Dessa maneira, enquanto o Pensamento Labaniano serviu de base didática para as propostas corporais em sala de aula, a Teoria Dialógica diz respeito ao horizonte teórico-metodológico da pesquisa, em especial, da interpretação do corpus analítico.

Numa analogia, percebo que Laban, Bakhtin e o Ballet Clássico realizam um *pas de trois*⁴ no palco deste doutoramento, cujo termo corresponde a uma obra coreográfica dançada por três artistas. Cada um ocupa um espaço particular, como se dançasse sua própria *variação*⁵, estando o primeiro como recurso pedagógico, o segundo como *approach* científico e o último se trata do objeto de investigação.

Todavia, tal como acontece nos tradicionais *pas de trois*, os três integrantes desse estudo não estão apartados um do outro, pois se dialogam e se revezam em cena. O Pensamento Labaniano, o Ballet Clássico e o Círculo atravessam um ao outro, de modo que a obra somente se completa por suas (inter)conexões.

Para Gonçalves (2019, p. 53), pesquisar em uma perspectiva bakhtiniana nos instiga a querer “[...] compreender os trajetos da própria investigação, em meio à tantas escolhas necessárias, em meio à academia, que ainda carrega em suas instâncias as prerrogativas institucionais de formalização e codificação”.

A partir disso, ao invés de me debruçar nos resultados do doutoramento, no presente texto meu foco se volta para os caminhos que engendraram a pesquisa, o que leva a refletir sobre os componentes desse *pas de trois*, bem como, suas (inter)conexões, a quais compõem a *arquitetônica* da tese.

⁴ Em português corresponde à “passo de três”. No modelo tradicional, o roteiro dos *pas de trois* é composto por: uma dança à três, que introduz a obra, seguida pelas variações, isto é, pelos solos de cada integrante, e se encerra com uma coda, na qual os três voltam a dançar juntos e finalizam a performance.

⁵ Grafia que corresponde a um solo, coreografia realizada individualmente por um bailarino ou bailarina.

PRIMEIRA VARIAÇÃO: O BALLET CLÁSSICO COMO OBJETO INVESTIGATIVO

Conforme exposto, as inquietações que moveram meu doutoramento giram entorno das contribuições do Ballet Clássico na formação de artistas da cena, por reconhecê-lo como uma técnica inteligente e desafiadora, capaz de auxiliar os discentes na busca por [cor]possibilidades – novos modos de (se) enunciar pelo movimento.

Figura 1 - vivência de exploração de *pliés*.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019.

No entanto, durante muito tempo essa dança foi trabalhada mediante o silenciamento dos corpos, visto que o Renascimento Europeu marca sua origem e os valores cartesianos da Idade Moderna cercaram sua sistematização.

SUMÁRIO

Vale citar que os mestres de dança da Renascença reconfiguravam os movimentos que surgiam nas festividades da plebe, a fim de serem dançados pelos nobres em seus luxuosos bailes. Em seguida, surgiram os Balés de Corte, principalmente na Itália e na França, grandes atos encenados nos domínios dos palácios. Para além da finalidade de entretenimento, tais performances serviam para mostrar à própria corte e aos países estrangeiros o poder cultural e econômico da realeza (CAMINADA, 1999).

No século XVII, a Academia Real de Dança foi fundada pelo Rei Luís XIV, sendo a primeira instituição com o foco no treinamento e formalização da técnica clássica. Para tanto, o monarca convocou os mais renomados mestres de dança para normatizar essa Arte, elevando-a a uma atividade profissional (TEIXEIRA, 2011).

A estética do Ballet, segundo Sampaio (2014), construiu-se sob os fundamentos de Cesare Negri, que em 1602 produziu a obra “Nova invenção do baile” (*Nuove inventioni di balli*), sendo um tratado sobre a dança que aconselhava que os pés dos bailarinos fossem mantidos para fora (*en dehors*) e os membros alongados, a fim de manter a elegância e a imponência.

No avançar da Idade Moderna, os saltos, giros e poses se aprimoraram, ganharam nomes e regras, enquanto o corpo foi visto como um maquinário a ser programado para sua perfeita execução. Nesse processo, o Ballet se retirou dos salões dos palácios para ser apresentado nos teatros, prezando pela virtuosidade de seus passos. Com isso, “[...] o uso do palco italiano introduziu a frente para a dança, isto é, os bailarinos agora dançavam de frente para o público e não mais no meio deste” (GOMES, 2006, p. 254).

Na visão de Laban (1978, p.137), “a tradição do Balé preservou uma grande quantidade de modalidades fundamentais de movimentos que podem ser consideradas como ações simbólicas”. Ou seja,

seu repertório é formado por ações corporais harmônicas e significantes para o ser humano, porém, com o tempo: “[...] os movimentos do balé perderam a tal ponto sua conexão com os impulsos primitivos do homem para a ação que relegamos a um domínio aparentado do estado onírico” (Ibid., p. 138).

O filósofo se refere ao modo mecânico e superficial com que os artistas passaram a realizar tais movimentos, sem levar em consideração a poesia simbólica expressada por suas ações. Com tom irônico, ele acusa: “[...] o balé hoje em dia tende a ser encarado principalmente como uma exibição de graciosos movimentos e belos corpos” (Ibid. 140).

Bailarinas e bailarinos se mantinham silentes, pois as aulas estavam relacionadas ao modelo tradicional de ensino, “[...] direcionada pela forma, pela imitação, repetição e reprodução de resultados previamente estipulados que [eram] transferidos do professor ao aluno, *num ato de depósito*” (GONÇALVES, 2011, p. 3-4 – grifo meu).

Destarte, Bakhtin (2011, p. 49) também critica a noção de corpo apenas como um organismo biológico, cujas ações são mecânicas e abstratas. Para ele, “o valor biológico de um corpo sadio é vazio e inconsistente e não pode gerar nada criativamente produtivo e culturalmente significativo [...]”. Na visão do Círculo, o corpo isolado, apartado das relações com o meio, não se justifica. Pois, é pela interação com o outro que sua imagem plástica alcança sentidos: “o organismo simplesmente vive, mas não é justificado dentro de si mesmo. [...] A vida biológica do organismo só se torna valor na simpatia e na compaixão do outro” (Ibid. p. 51).

Diante disso, analiso que o virtuosismo técnico de bailarinos e bailarinas, que preza a beleza e precisão de seus movimentos, só terá pertinência quando for lançado ao diálogo com o outro. Isto é, quando transcender a ação robótica e se expressar artisticamente, levando em consideração as sensações e sentidos de seus movimentos.

[...] só em relação ao outro eu vivencio imediatamente a beleza do corpo humano, ou seja, esse corpo começa a viver para mim em um plano axiológico inteiramente diverso e inacessível a autossensação interior [...] Nesse sentido o corpo não é algo que baste a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade enformadora (BAKHTIN, 2011, p. 47-48).

Compreendo, outrossim, que os movimentos do Ballet possuem um acabamento estético provisório, mas não necessariamente cristalizado. Como qualquer ato, estão fadados ao diálogo, abertos aos fluxos de novas valorações que lhes podem ser atribuídos, rumo a “festa de renovação” de sentidos, como diria Bakhtin:

Mesmo os sentidos do *passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo [...]. Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do *grande tempo* (BAKHTIN, 2017, p.79 – grifo do autor).

Não se pode negar que metodologias sensíveis vêm influenciando a prática do Ballet Clássico nas últimas décadas. A cada contexto sua técnica foi e ainda é reconfigurada. Pina Bausch, Balanchine, Cunningham, Forsythe, Klauss Vianna e Mats Ek são exemplos de artistas que lhe deram novas facetas e significações. Por isso, compartilho das ideias de Rocha (2014), que afirma que as antigas acusações sobre o Ballet ter padrões obsoletos e opressores estão ultrapassadas:

[...] ballet muda sim, muda sempre, pois só o que muda permanece, do mesmo modo só permanece o que se modifica. A depender, mais uma vez, dos modos de ensino, ballet não enrijece e, se seguirmos o paroxismo do mestre [Klauss Vianna], “é a coisa mais anatômica que já foi criada na Arte ocidental” (ROCHA, 2014, p. 39).

Dessa maneira, o doutoramento pretendeu ir além de justificar essa Arte como capaz de se renovar no século XXI, pois isso já foi e segue sendo feito por muitos artistas. Ademais, não me interessou

lecionar aulas completas e padronizadas de Ballet aos discentes de Artes Cênicas, como se quisesse oferecer-lhes uma “base técnica”.

Contrária a essa ideia, aventurei-me a proporcionar um processo de ensino-aprendizagem não exatamente *da* técnica, mas *por meio* dela. O que implica averiguar como o Ballet pode se (des)construir no ambiente acadêmico, a fim de se tornar uma vivência condizente com sua *esfera* educacional, além de conduzir esse processo enquanto um estudo científico.

Para tanto, conforme mencionado, o Pensamento Labaniano se revelou como prisma didático para as propostas em sala de aula, e a Teoria Dialógica serviu de ancoragem teórico-metodológica da pesquisa.

SEGUNDA VARIAÇÃO: O PENSAMENTO LABANIANO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Laban (1978; 1990) considerava a dança uma poesia simbólica desenhada no espaço, que deveria ser lida e interpretada, e acreditava que a qualidade de vida do ser humano estava atrelada a compreensão desse fenômeno. Com isso, ele desenvolveu um estudo de viés acadêmico denominado por *Coreologia*, que possibilita uma pedagogia sensível e conscientizadora ao apostar na análise do movimento - sua composição estrutural, expressiva, espacial e plástica.

Todavia, falar sobre Laban na atualidade diz respeito a falar das inúmeras vozes que o acompanham, proferidas por seus discípulos e colaboradores, que desde o final do século XX deram continuidade às suas teorias. Nesse processo de atualização, para Mommenson (2006, p.17), “[o filósofo] foi até ofuscado pelo sucesso de seus alunos: Joss, Mary Wigman, Leeder, Bartenieff..., cumprindo assim seu objetivo, ou seja, colocar em movimento uma ideia, uma emoção, um sentimento”.

De acordo com Scialom (2009, p. 118), “os labanianos em geral concebem o Universo Labaniano como uma ferramenta ‘multiuso’, carregado de possibilidades infindáveis, sendo necessário adequá-las de acordo com cada contexto”. Ademais, o próprio autor percorreu o caminho em direção à pluralidade, por isso, “[...] é competência dos próprios estudiosos e praticantes garantirem a disseminação do legado de acordo com que o próprio mestre almejou” (Ibid. p. 116).

Vale lembrar que, a partir de Irmgard Bartenieff, em 1965, a Coreologia se desdobrou em quatro categorias: Corpo, Forma, Espaço e Expressividade, formando o LMA - *Laban Movement Analysis*, também conhecido por Sistema Laban/Bartenieff - no qual me baseei em maior escala na presente pesquisa (SCIALOM, 2017).

Reconheço, pois, as teorias de Laban como uma perspectiva filosófico-didática, ultrapassando o status de técnica, método e até mesmo “sistema”. Próximo ao que ocorre com as obras do Círculo, como veremos na próxima seção, suas ideais se tornaram uma abordagem multivocal, que se desdobra na contemporaneidade.

Dentre muitas contribuições, as visões labanianas apontam para a integração entre físico, mente e espírito, de modo que os movimentos, pensamentos e emoções acontecem ao mesmo tempo, borbulhando no/pelo corpo dançante (GABARDO; CASTILHO, 2020). E é interessante pensar que, mesmo o filósofo criticando a pedagogia que envolvia o Ballet Clássico em sua época, ele o cita ao comentar sobre a concretude do ser humano:

O movimento humano com todas as suas implicações mentais, emocionais e físicas é o denominador comum à arte dinâmica do teatro. As ideias e sentimentos são expressos pelo fluir do movimento e se tornam visíveis nos gestos, ou audíveis na música e nas palavras. [...] Na mímica e no *balé*, a dinâmica de pensamentos e emoções é expressa numa forma puramente visual. Por assim dizer, são escritas no ar pelos movimentos do corpo do artista (LABAN, 1978, p. 29 – grifo meu).

Destarte, para o Círculo Bakhtiniano, o físico também é visto como uma instância constitutiva do sujeito, de modo que suas dimensões interior e exterior estão imbricadas:

O corpo interior – meu corpo enquanto elemento de minha autoconsciência – é um conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos unidos em torno de um centro interior; já o elemento externo, como veremos, é fragmentário e não atinge autonomia e plenitude, tem sempre um equivalente interior que o leva a pertencer a unidade interior. Não posso agir de forma imediata ao meu corpo exterior: todos os tons volitivos-emocionais diretos, que em mim estão ligados ao corpo, dizem respeito ao seu estado interior e às suas possibilidades como sofrimento, gozos, paixões, satisfações, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 44).

Ambas as perspectivas, portanto, compreendem o sujeito em sua totalidade, sem apartar as dimensões físicas, cognitivas ou emocionais, de modo que o sujeito age no mundo por inteiro. Tudo passa, vibra e se manifesta no/pelo corpo. Os processos de análise, organização de ideias, sensações e respostas ao meio ocorrem num *continuum*.

Além disso, observo que as duas teorias novamente se aproximam ao entenderem o movimento como um discurso corporal, impregnado e impregnador de valores.

O Círculo Bakhtiniano considera que qualquer ato possui valor semiótico-ideológico, qualquer ação pode se tornar expressiva e ser lançada ao diálogo, desde a respiração e a circulação do sangue, até os movimentos mais amplos (VOLÓCHINOV, 2017). A partir de seus postulados, compreendo a dança como um ato enunciativo-discursivo. Ao se mover, o sujeito fala sobre si, sobre seus pensamentos, memórias e sensações, no rastro dos gestos de seus antepassados e contemporâneos. Desse modo, sua dança carrega as vozes de sua história e sociedade (GONÇALVES; CASTILHO, 2016).

Laban, por sua vez, lutava pela (re)conquista do discurso corporal, por entender os gestos como a parte visível do pensamento, o lugar onde se “[...] aglutinam os elementos do discurso e criam [se] formas dinâmicas em que a estabilidade e mobilidade se alter(n)am continuamente” (FERNANDES, 2006, p. 23).

Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos, a expressão estimula e desenvolve as atividades psíquicas de acordo com os seus conteúdos e na forma de ser vivida, tanto quanto a palavra (LABAN 1990, p. 33).

Inclusive, as noções labanianas, segundo Marques (2010, p. 90), “[...] quando entendidas como campos de significação da linguagem da dança, podem ter papel primordial na compreensão e na desconstrução das técnicas codificadas” - como é o caso do Ballet Clássico, pois permite desvelar seus textos e subtextos.

Para Laban, o conteúdo, ou os significados da dança (texto), estava “oculto” em suas estruturas (subtextos). Compreendê-las, portanto, significava desvelar e revelar este conteúdo de forma consciente. [...] pelas propostas modernas para o ensino de dança de Laban: qualquer trabalho que seja desenvolvido no sentido de perceber o conteúdo daquilo que está sendo improvisado ou composto estará também relacionando o mundo da arte à sociedade, mesmo que indiretamente (MARQUES, 2011, p. 83).

Nessa direção, nos laboratórios de Ballet Clássico, os discentes de Artes Cênicas foram instigados a explorar algumas ações específicas dessa dança, analisando-as a partir das premissas de três Categorias do Sistema Laban/Bartenieff: Corpo, Expressividade e Forma. No entanto, tais eixos didáticos não foram trilhados por um percurso conteudista, feito um programa metódico a ser percorrido. Para além disso, suas noções se revelaram um prisma, um *modus operandi* que embasava as aulas.

Figura 3 - Mapeamentos em duplas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Por isso, aposto no termo *Pensamento Labaniano*, para enfatizar a Coreologia enquanto uma condição metodológica plural, que se abre para múltiplas maneiras de se pensar-fazer-ensinar dança (GABARDO; CASTILHO, 2020).

Revezando entre partituras de movimentos e propostas de improvisos, convidei os colaboradores a explorarem os passos da técnica clássica a partir das Conexões Ósseas, oriundas da Categoria Corpo, e perceberam suas dinâmicas expressivas através dos *Fatores de Movimento*, frutos da Categoria Expressividade; além de identificar os *Modos de Mudança de Forma* durante as vivências, advindos da Categoria Forma.

Nesse processo, o Pensamento Labaniano permitiu aos artistas tecerem relações profundas com a poesia simbólica do Ballet Clássico, o que consequentemente abriu portas para a atribuição de (novos) sentidos.

TERCEIRA VARIAÇÃO: BAKHTIN E O CÍRCULO COMO *APPROACH* CIENTÍFICO

A Teoria Dialógica é oriunda das obras do Círculo Bakhtiniano - um grupo de intelectuais russos que se reunia no século XX. Dentre eles: Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), Pável N. Medviédov (1891-1938) e Valentin N. Volóchinov (1895-1936).

O coletivo, entretanto, não determinou roteiros sistemáticos para a produção de um estudo científico, mas deu luz à conceitos que atualmente embasam a postura de pesquisadores e pesquisadoras diante da temática e dos sujeitos de sua investigação.

Os russos apostam numa visão socio-semiótica, na qual o fenômeno do *dialogismo*, vinculado à *alteridade*, é a base para a produção dos discursos humanos. Pois, somente em meio a múltiplos diálogos com o meio que o sujeito reveste as palavras, objetos ou ações corporais de sentidos.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, *todo o corpo*, os atos[...]. [Seu discurso] entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p 348 – ênfase minha).

O Círculo entende a *alteridade* como uma relação constitutiva entre os sujeitos, uma vez que que o outro é uma referência, a condição de existência do eu. Por isso, a consciência humana é considerada multivocal, não existindo apenas um Eu, mas um Nós. Desde o nascimento, o sujeito absorve os discursos alheios, sejam eles textos, sons ou gestos, de modo que a voz do outro se impregna em sua consciência. Por consequência, para a produção de seus atos, o sujeito recorre às vozes que o atravessam, mesmo sem perceber. Nesse processo,

ocorre o desdobramento de vozes num contexto social e histórico (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2016).

Diante disso, as pesquisas bakhtinianas vêm se debruçando nos discursos de seus colaboradores, seja através de entrevistas, produções artísticas, dentre outros, baseando-se nas noções do Círculo para interpretá-los, permanecendo sensíveis às vozes que os atravessam, as quais ora estão latentes, ora estão dissimuladas. A essa maneira relacional de apreciação do corpus analítico se denomina por ADD - Análise Dialógica do Discurso.

Parafraseando Brait (2008, p. 29), as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso não configuram uma proposta fechada e linearmente organizada, mas constituem um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.

Os russos contribuíram, portanto, com uma maneira dialógica de fazer ciência, na qual os sujeitos são considerados como seres únicos, (inter)ativos, inseridos numa determinada *esfera*, situados numa realidade social e histórica. Além de estarem em constantes trocas com o pesquisador ou a pesquisadora.

Nessa perspectiva o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola. [...] Em outros termos, o pesquisador se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o eu e o outro, por meio de uma cumplicidade consentida entre ambos (SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012, p. 112).

No caso deste doutoramento, os sujeitos correspondem aos discentes de Artes Cênicas, que se enunciam por meio de Protocolos Verbo-Visuais de Dança, dentro de seu ambiente acadêmico.

Para o Círculo, os modos relativamente estáveis de enunciação, isto é, a maneira como os sujeitos dialogam com o outro em determinados espaços, vão criando rotinas, costumes e dão o acabamento provisório das formas de comunicação de uma *esfera* – um campo de relação humana, como a família, a escola, a universidade (GRILLO, 2008).

A esfera do Bacharelado em Artes Cênicas, por sua vez, é reconhecida como o cenário da pesquisa de gestos, de estudos teórico-práticos, de experiências compartilhadas que suscitam posicionamentos (cri)ativos entre docentes e alunos.

Figura 2 - Explorando a 1ª posição dos pés.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Para Gonçalves (2019), na universidade o docente surge como um articulador, que organiza e propõe as explorações, fazendo da sala de aula um espaço de coletividade, “[...] um espaço de interação entre sujeitos que assinam seus atos a partir de seus lugares únicos e singulares no mundo” (Ibid. p. 108). O autor ainda lembra que nossos atos

são únicos e irrepetíveis, e ao dialogar com o outro “[...] compreendo-me, mudo meu estado, renovo meus conceitos, permito-me conversar com o objeto de estudo no sentido mais complexo e mais simples em que possa conceber o termo dialógico” (Ibid., p. 20).

Além disso, verifico na Teoria Dialógica que a vivência dançante é um evento rico em diálogos, no qual os sujeitos compartilham conhecimentos por meio do movimento, em estado de alegria e profunda sensibilidade. A esse fenômeno os russos vão chamar de *sofianidade*, ligado ao termo grego *sofia*, que correspondente a desenvolver sabedoria, preencher de sentidos a si mesmo e seus atos:

Na dança, minha imagem externa, que só os outros vêem e só existe para eles, funde-se com o meu ativismo interior orgânico que sente a si mesmo; na dança, tudo o que em mim é interior, procura exteriorizar-se, coincidir com a imagem externa; na Dança eu me condenso mais na existência, familiarizo-me com a existência dos outros; em mim Dança a minha presença (ratificada axiologicamente de fora), a minha *sofianidade*, o outro Dança em mim. Vive-se nitidamente na dança um momento de posseção, de posseção pela existência (BAKHTIN, 2011, p. 125).

Despindo-me da ideia de dança religiosa ou de qualquer inspiração divina que esse termo suscita, encontro em Laban a ponte para firmá-lo no mundo da cultura, das relações humanas, onde a *sofianidade* emerge da arena de vozes entre o eu e o outro.

O Pensamento Labaniano preconiza a importância das trocas entre o dançante e seu meio, apontando para uma postura dialógica e alteritária. Pois, enfatiza a investigação no/pelo corpo tecendo relações com o outro, o ambiente e as vozes latentes no mundo da Arte. E a cada interação, os dançantes preenchem de sentidos seus corpos e seus atos.

Em sua visão, no ensino-aprendizagem em dança, o essencial é nos tornarmos:

[...] capazes de experimentar relacionamentos nos quais a *consciência do eu e dos outros* é realçada. O sentimento de alegria que a Dança nos dá nos ajuda a nos harmonizarmos e a ganharmos um incrível sentimento de pertencer. Se no nosso ensino tivermos ajudado as pessoas a enfrentar o medo e conquistar confiança para se comunicar livre, sensível e imaginativamente; [...] então teremos atingido sucesso. Este sucesso é a justificativa de uma educação *através* da Dança (ULLMANN, in LABAN, 1985, apud MARQUES, 2011, p. 78 – grifo meu).

Observo que o Pensamento Labaniano e o Círculo convergem quanto ao mundo plural de corpos, discursos e valores, no qual as vivências dançantes se revelam uma arena de vozes, veiculam sentidos e (auto)conhecimentos.

A *sofianidade*, na pesquisa em questão, está atrelada aos laboratórios corporais, à busca pelo estado de alegria e pertencimento, que emerge das tensões entre os atos únicos e irrepetíveis dos sujeitos, que se pesquisam e se descobrem através do Ballet Clássico. A técnica clássica foi colocada diante dos colaboradores com a tarefa de compreendê-la, descobrindo novas possibilidades de se enunciar na esfera universitária, pela qual, estima-se que cada passo seja proferido pelos colaboradores de modos particulares e únicos, na condição de *autores*.

Sobre a questão da autoria, para o Círculo, não existe uma total passividade, todo sujeito assimila de alguma forma o discurso alheio e o responde de diferentes maneiras. O que diferencia, contudo, é o *grau de seu ativismo*, a clareza e objetividade de seus atos.

Percebo que, ao dialogarem com o Ballet Clássico, os artistas carregam a possibilidade de lhes fornecer uma resposta, trilhando uma *compreensão dialógica*. Nesse processo, o sujeito avalia os movimentos com sua visão de mundo, de seu ponto de vista, o que determina sua réplica aos passos tradicionais, tornando-se um coautor, ou cocriador:

Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza

za artística da humanidade. [Trata-se da] *cocriação dos sujeitos da compreensão*. Compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. [...] No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2011, p. 378 – ênfase minha).

Observo que o Ballet se transforma a cada ato dos artistas que se propõem a compreender dialogicamente essa Arte, tornando-se seus cocriadores. Entretanto, a depender da maneira como decidem realizar seus movimentos, estarão dando réplicas com *maior ou menor grau de seu ativismo*.

Caso os bailarinos ou bailarinas decidam encarar seus passos como ações biológicas e mecânicas, estarão negando sua capacidade de expressão, dissimulando a (co)autoria que lhe é inerente, presos a uma dimensão artificial.

Isto posto, ao final do estudo exploratório foi solicitado que os colaboradores produzissem Protocolos Verbo-Visuais de Dança, cuja apreciação por meio da ADD possibilita compreender melhor o processo que emergiu das/pelas vivências dançantes.

CODA FINAL⁶: O EFEITO ESPIRAL DO PAS DE TROIS

Conforme exposto, meu doutoramento se desenvolveu sob de três componentes: o Ballet Clássico, enquanto objeto de investigação, o Pensamento Labaniano, como abordagem pedagógica e o Círculo Bakhtiniano, a ancoragem teórico-metodológica.

⁶ O termo corresponde à última dança de um *pas de trois*, que encerra de modo vibrante a performance.

No presente texto, propus a reflexão sobre esse *pas de trois*, e foi possível perceber que não se pode discorrer sobre seus integrantes isoladamente. Pois, para falar sobre o Ballet Clássico, as ideias de Laban e do Círculo surgem nutrindo a discussão; da mesma maneira, ao citar o legado labaniano, os demais entram em cena; o que também ocorre ao abordar a Teoria Dialógica que norteou o estudo.

Assim, por mais que cada componente ocupa um espaço particular, dançando sua própria variação, é a (inter)relação entre eles que engendra a pesquisa. Não à toa, suas imbricações foram parar nos Protocolos Verbo-Visuais de Dança.

Vale citar que os Protocolos Teatrais Verbo-Visuais foram propostos pelos estudos bakhtinianos de Gonçalves (2013) e levados para a área da dança em meu Mestrado (TAIACOL, 2016). Configuram uma abordagem dialógica para lecionar-avaliar-pesquisar nas Artes da Cena, na qual se solicita aos estudantes que escolham formas criativas e poéticas de sintetizar suas percepções sobre as aulas.

Segundo Brait (2009; 2012), o termo verbo-visual implica num enunciado concreto, no qual as dimensões verbal e visual sejam indissociáveis, sem sobreposição entre uma e outra, sob o qual é possível desenvolver uma análise discursiva, desvelando os valores existentes nessas materialidades, ouvindo as vozes que delas ressoam.

No total, a turma produziu 7 Protocolos. Não cabe aqui tecer análises sobre eles, mas saliento que revelam as (inter)relações oriundas do *pas de trois*.

Por mais que os discentes ficaram livres para compor suas materialidades, podendo trazer diversas temáticas e referências de interesses pessoais, optaram por abordar justamente os conteúdos explorados durante as aulas. Isto é, os Protocolos estão repletos de discursos diretos sobre a técnica clássica atravessada pelos postula-

dos labanianos, dando ênfase ao trabalho com as Categorias Corpo, Expressividade e Forma.

Dessa maneira, observo que os Protocolos são o ponto central de discussão da tese, porém, reconheço-os como materialidades que emergiram das arenas de vozes instauradas nos laboratórios, onde a turma compartilhou a busca por sua *sofianidade*.

Ademais, as pesquisas bakhtinianas, para Amorim (2004 p. 223), “quando não são apenas teóricas, têm como cronotopo principal o campo. O campo é o todo intelegível e concreto pelo qual as relações espaço temporais da pesquisa se definem”.

Percebo que emerge dessa tese uma condição investigativa particular, uma forma de pesquisar bakhtinianamente nas Artes da Cena, que *não pretende apequenar alguma de suas etapas ou componentes*. Especialmente, no que diz respeito aos trabalhos de corpo, que se abrem para o estado de *sofianidade*. Pelo contrário, almeja destacá-los, para que a interpretação do corpus de análise não seja ingênua, abstrata e fragmentada.

Isto posto, Laban, Bakhtin e o Ballet Clássico não sofrem hierarquias, e sim contaminações, como se dançassem um *pas de trois*. Por consequência, resultam numa análise concreta dos Protocolos Verbo-Visuais de Dança.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6ª ed., Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 3-192. [1920-1924].

_____. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra; Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1951/53].

_____. Por uma metodologia das ciências humanas. In: _____. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra; Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b. [1930-40/1975-1979].

BRAIT, B. *A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual*. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 1, n. 1., p. 142-160. São Paulo: PUCSP, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004>> Acesso em 06/06/2019.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAMINADA, E. *História da dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

FERNANDES, C. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

GABARDO JR.; CASTILHO, T. *Ensino superior e educação básica: pensamento labaniano, contextos e danças*. Revista Cena, Porto Alegre, n. 32, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/104292>> Acesso em 04/05/2021.

GOMES, S. L. A aranha baba e tece a teia ao mesmo tempo. In: MOMMENSON, M; PRETRELA, P. *Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

GONÇALVES, J. C. *Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária*. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v.8, p.106-123. São Paulo: PUCSP, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732013000200007> Acesso em 19/08/2019.

_____. *Teatro e Universidade: Cena. Pedagogia. [Dialogismo]*. São Paulo: Hucitec, 2019.

GONÇALVES, J. C.; CASTILHO, T. Enunciado-Dançado: Approach Bakhtiniana Sobre O Ballet Clássico Na Escola. *Revista Polêmica*, v. 16, n.4, p. 14-27. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/26448>> Acesso em 14/05/2019.

GONÇALVES, J. C.; KOEHLER, R.; GONÇALVES, M. B. Teatro e Performance na Educação Infantil: [cor]possibilidades para uma educação sensível. *Revista Teias*, [S.l.], v. 19, n. 52, p. 121-136, mar. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistateias/article/view/29255>> Acesso em: 06/11/2020.

GONÇALVES, T. Dança-mundo: três registros de um corpo marcado de história. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/41049>> Acesso em 08/05/2019.

GRILLO, S. Esfera e Campo. In: BRAIT, B. *Bakhtin, Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

LABAN, R. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Domínio do movimento*. 5.ed. Edição organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto]. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. A. *Ensino da Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Linguagem da Dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MOMMENSON, M. Apresentação. In: MOMMENSON, M; PRETRELA, P. (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento*. São Paulo: Summus, 2006

ROCHA, T. Ballet sobre outras bases ou em que o tango pode ser bom para tudo? In: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville (Org.), *A Dança Clássica: dobras e extensões*. Joinville: Nova Letra, 2014. Disponível em: <<http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/09/DancaClassicalivro7.pdf>> Acesso em 11/05/2019.

SAMPAIO, F. Balé: processos – a estabilidade e a perpendicularidade. In: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville (Org.), *A Dança Clássica: dobras e extensões*. Joinville: Nova Letra, 2014. Disponível em: <<http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/09/DancaClassicalivro7.pdf>> Acesso em 11/05/2019.

SCIALOM, M. *Laban Plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil*. São Paulo: Summus, 2017.

_____. *Laban Plural: um estudo genealógico do legado de Rudolf Laban no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2), Jul./Dez. 2012. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217645732012000200008&script=sci_abstract&lng=pt > Acesso em 15/08/2020.

TAIACOL, T. C. *Vozes da dança na escola: O Ballet Clássico em perspectiva verbo-visual*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

TEIXEIRA, A. C. E. A dança na esteira da oficialidade: a inauguração da Academia Real de Dança, na França do século XVII, e seu eco no Brasil do século XXI. In: *Anais do 2º encontro nacional de pesquisadores em dança - Dança: contrações epistêmicas*, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19049750-Anais-do2-o-encontro-o-nacional-de-pesquisadores-em-danca-2011-danca-contracoes-epistemicas.html>> Acesso em 03/05/2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929/30].

SUMÁRIO



11

Rogério Machado Rosa

**A INFÂNCIA E A DANÇA
COMO POTÊNCIA
DE PENSAMENTO
DE CORPOS DOCENTES
EM CONSTRUÇÃO:**
um inventário da diferenciação
na pesquisa educacional

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.350.209-225

SUMÁRIO

RESUMO:

Apresento uma escrita cartográfica sobre a potência criacional do meu encontro com os estudos da infância e com a experimentação conceitual (e empírica) da dança. Perspectivado pela imagem da dança e sua força poética, e pela concepção de infância como “experiência de começos” transversal a toda uma vida, reflito sobre derivas do meu corpo-docente-pesquisador em estado de (des)construção na experiência de pesquisar e escrever de corpo inteiro. Ao experimentar a compreensão de que a produção de conhecimento ocorre em coemergência com o sujeito que conhece, busco reafirmar a sua potência ético-estético-político. Trata-se, assim, de um ensaio-experimentação de modos de resistir aos paradigmas científicos racionais e descorporificados; aqueles que violam o meu/nosso direito de se diferenciar e de criar outros modos e conhecer/subjetivar no encontro com os nossos temas de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Docência; Pesquisa; Infância; Dança.

INTRODUÇÃO: ABRINDO CORTINAS...

Perspectivado pela imagem da dança e sua força poética, e pela concepção de infância como “experiência de começos” transversal a toda uma vida, neste texto pratico a releitura de trejeitos da dança crianciera que compreende a minha trajetória de professor-pesquisador. As linhas e entrelinhas que o constituem, apresentam-se como uma interessada oportunidade para falar do que sou, do que fui e do que já não sou mais. Possibilita-me dizer, ainda, como penso, como pensei um dia e também como já não penso mais. São, portanto, linhas encharcadas por diferenciações, pois, em um dizer de Ricoeur (1991, p. 196), “ao abrimo-nos para o que é diferente, a história nos abre para o possível, assim como a ficção, ao abrimo-nos para o irreal, nos leva ao que é essencial na realidade”.

Este é um texto carregado de afetos narrativos reais, embora não menos ficcionais. Não é, e nem se pretende neutro, isento. Ao contrário, ele anuncia *outramentos* urdidos nas desventuras e triunfos de um sentir-pensar-viver desenfreado, tal como a dança das crianças. E se em consonância com Veyne (2001), toda narrativa histórica é um *inventário de diferenciação*, sinto-me aqui impelido a fazer da escrita um exercício ético-político, uma afirmação do direito a diferir.

Minha história acadêmica foi marcada, em certa medida, por uma espécie de regime opressivo em torno da busca por uma suposta verdade do mundo, pela produção de um tipo de conhecimento generalizável, isento de subjetividade, puro, sem pele, sem cheiro, sem sexo e sem identidade. Isto seria fazer ciência de verdade, diziam-me os fantasmas guardiões da moral acadêmica. Foi assim que eu aprendi a escrever: tensionado e sugestionado à sujeição. Felizmente, foi também contra esse tipo de fascismo acadêmico-epistemológico que eu aprendi compor resistências possíveis por onde passei. Fato que

se deve aos encontros furtivos e fecundos que tive com alguns personagens forasteiros, irreverentes, subversivos e arteiros que faziam – e ainda fazem – da experiência de aprender-ensinar uma arte que liberta e não um dogma que aprisiona. São muitos as personagens que me inspiraram a fazer da pesquisa, e da sua escrita, um ato ético-estético-político de resistência às violências da normatização da vida. Inspiraram-me sobremaneira no deslocamento de mim mesmo.

A desconfiança, o fastio e certa incredulidade perante um tipo de pesquisa-escrita estéril e/ou meramente técnica, sem vitalidade, eram grandes e perturbadores. Foram suficientemente fortes para eu me arriscar na tomada de um rumo mais radical, mas não menos rigoroso, no meu modo de conduzir a produção de conhecimento: pesquisar e escrever com suor e sangue, como sugere (NIETZSCHE, 2001).

Ao longo da minha trajetória acadêmica, particularmente entre a graduação e o doutorado, esta foi a minha mais premente necessidade. Eu estava convencido de que chegara o momento de, mais do que nunca, assinar o meu pensamento com suor e sangue, de “sair do armário” epistemológico e afirmar as diferenças, as dissidências, e até mesmo as possíveis humanas fragilidades que fazem de mim um pesquisador, inconcluso e aberto à alteridade. Talvez por isso o meu encontro com os estudos da infância, em particular a Filosofia da infância, e também com os estudos sobre dança, tenham sido tão potentes.

A INFÂNCIA DE UM PENSAMENTO DANÇARINO

Com o transcorrer do tempo, aprendi que a infância já habitava os meandros da pesquisa. Mas, mais do que isso, aprendi que ela dançava em mim, e como resto do inumano, como experiência estética sensível, pois o “ser esteticamente é ser aí, aqui e agora, exposto

no espaço-tempo e ao espaço-tempo de algo que toca antes de todo conceito e de toda representação”, afirma Lyotard (1997a, p. 44). Ao olhar retrospectivamente para minha trajetória acadêmica e docente, por exemplo, reconheço-me profissional, intelectual, política e eticamente afetado pelos estudos sobre a infância desde muito cedo.

Os primeiros períodos do curso de graduação em Psicologia representam, talvez, o marco inicial desse atravessamento, no qual me vinculei a projetos de extensão no campo da Psicologia Educacional, que envolvia crianças e professores de escolas públicas estaduais. Integram-se a essas experiências os aproximados quatro anos – de 2003 a 2006 – em que atuei como professor da área de Educação Física, à época, minha segunda graduação, concomitante à de Psicologia, em escolas e creches públicas. Entre 2008 e 2012 também atuei como professor de Cursos de Graduação em Pedagogia, e, entre tantas disciplinas que ministrei, se destacam “Educação e Infância: Estágio Supervisionado em Educação Infantil”, “Educação e Infância VIII: exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Ética na Pesquisa com Crianças na “Educação”. Entre leituras e discussões, a partir do trabalho de orientação e inserção em campos de estágio (escolas e creches), meu interesse em ampliar e intensificar a relação com os estudos da infância, particularmente a Filosofia da Infância, cresceu e ganhou potência. Fui (re)compondo uma espécie de compreensão ética, estética, política da infância e dançante da infância.

Falo aqui de uma infância que está muito além de que fizeram as teorizações modernas, quando a circunscreveram a um primeiro período da vida. Diferente disso, aludo a uma segunda infância, por assim dizer; infância minoritária, que “habita outra temporalidade, outras linhas [...] essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” Kohan (2003, p. 63). Uma infância que me tocara por seu caráter polissêmico, fugidio, cambiante e infinitamente complexo. In-

fância como imagem em aberto, como devir, por não ser delimitada por pacto social algum, mas por um devir que se capacita sempre por expressões longe de equilíbrio. Quiçá, como diria Deleuze (2006), procura incessante por novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Uma infância artística e/ou arteira, portanto, pois carrega em si a capacidade de transformar qualquer tipo de movimento em dança, qualquer tipo de som em música, e qualquer tipo de palavra ou sentença em poesia.

Desde então, em um dizer de Lyotard (1997b), passei a me relacionar com a temática da infância, presumindo-a como o inumano do qual a alma humana é refém; como os restos sensíveis do inumano, daquilo que é sem nome, anterior às nossas apropriações culturais, às nossas representações e elaborações conceituais, cravado na nossa carne, algo que nos acompanha por toda a vida. Aqui e agora, nesta espécie de narrativa autobiográfica, tensionado pela potência estética da infância como experiência do inumano que me atravessa, assumo-a como categoria transversal a ser perseguida, principalmente nas suas interseções com a docência e a dança.

URDINDO UM CORPO- DANÇARINO-PESQUISADOR

Reatualizo aqui uma passagem muito significativa da minha trajetória de *professor-pesquisador*, que assim começa: nas derradeiras considerações da minha pesquisa de mestrado - na qual busquei conhecer o processo de construção da corporeidade masculina de professores de Ensino Médio -, afirmei que havia um traço comum nos corpos dos sujeitos com os quais dialoguei: eram corpos híbridos (ROSA, 2010). Dos nove professores participantes da pesquisa, três afirmaram, num tom um tanto jocoso, que já haviam “saído do

SUMÁRIO

armário¹” e reivindicavam publicamente o direito da livre experiência e expressão de suas singularidades, particularmente em torno dos seus posicionamentos de gênero e de suas sexualidades. Nas escolas pelas quais circulavam, eram presenças que por vezes faziam barulho, incomodavam, inquietavam e também exerciam algum tipo de fascinação no convívio coletivo. Os outros seis participantes da pesquisa, um tanto mais contidos, optavam, à época, pela “discrição” (ou eram silenciados?). Economizavam movimentos. Pouco se ouviam as suas vozes. Por vezes, pareciam passar despercebidos. Apesar disso, paradoxalmente, seus corpos eram possuídos de visibilidade na cena escolar. Eram, sim, corpos silenciosos e discretos, mesmo assim, muito pulsantes do ponto de vista político e pedagógico.

Havia algo comum entre todos. Demorei algum tempo para construir inteligibilidades a esse respeito. Silêncio. Economia nos movimentos. Riso. Delicadeza. Discrição. Senso de humor. Gestos performativos. Soltura. Altivez. Estilo. Agitação corporal. Eles pareciam, de fato, dançar. O bom relacionamento com os alunos, o reconhecimento profissional por parte da gestão e dos seus colegas professores/as, o engajamento em projetos pedagógicos e, em alguns casos, a postura conciliadora, além de contestadora, são exemplos de alguns passos criados por esses homens dançarinos. Eu me perguntava: seria essa “dança” uma espécie de ato político e pedagógico? Ela era a expressão viva da conexão entre esses professores? Mas que dança seria essa? Como ela agia na feitura dos seus corpos e de suas masculinidades no exercício da docência no ensino médio?

Zaratustra, personagem nietzschiano, me auxiliara a iniciar a construção do esboço de uma possível imagem/compreensão da dança que eu, de modo muito incipiente, percebi entre aqueles professo-

¹ A expressão “sair do armário” remete ao anúncio público da *orientação sexual* ou *identidade de gênero* de alguém, ou de si próprio. Estar fora do armário significa, então, ser um sujeito que experiencia a sexualidade e/ou o gênero de forma supostamente desviante, a exemplo dos homossexuais, dos bissexuais e dos transgêneros.

res. Segui vestígios da poética de Nietzsche (2011), do seu livro *Assim Falou Zaratustra*, em que ele associa o dinamismo da vida à dança. “Em teu olho olhei há pouco, ó vida! Vi cintilar em águas noturnas, um batel de ouro a balançar [...]. Para o meu pé, frenético pela dança, lançaste um olhar, um olhar a balançar, que sorria, indagava, enternecia” (p. 215). Conceber a vida como uma frenética dança - vontade de expressão e vontade de expansão - cada vez mais fazia sentido para mim, principalmente porque essa mesma imagem/concepção também me remetia ao que (ESPINOSA, 2011) havia chamado de *conatus*.

O *conatus* é empregado por ele como um princípio dinâmico balizado apenas pela causalidade eficiente que determina as modificações dos atributos da substância. A partir da *Ética* III, Espinosa (2011) diz: “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar no seu ser” (p. 77). Na proposição seguinte, o filósofo denomina tal esforço de *perseveração*, como a “essência atual” da coisa: “o esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que sua essência atual” (Ibidem). Essa “essência atual”, o *conatus*, que se constitui por meio da unidade entre a proporção interna de movimento e repouso do corpo e do encadeamento das ideias na alma, é o próprio ser do homem, aquilo que lhe garante que ele seja o que é, e não outra coisa. Trata-se do esforço do homem para perseverar em sua existência, para transpor quaisquer obstáculos.

Parece-me que dançando a vida nas e pelas escolas por onde passavam que os professores participantes da pesquisa incorporavam e afirmavam diferenças nas suas *performances* corpo-gênero-sexualidade-docência. Movimentavam-se. Escapavam das prescrições impostas sobre os seus corpos. Assim, afirmava-se o *conatus* desses homens, e, tal como Athiktê, a dançarina valéryana, eles pareciam exclamar: “Asilo, asilo, ó meu asilo, Turbilhão! – Eu estava em ti, ó movimento, e fora de todas as coisas...” (VALÉRY, 2005, p. 68.).

SUMÁRIO

Sob o impulso da disposição solidária desses homens da docência, comecei a organizar a tese de que neles o *conatus* se desdobrava em atitudes afirmadoras da vontade de expansão dos seus corpos. Ante as violências das normatividades que atravessavam as suas existências, quase que intuitivamente, eles pareciam assumir a vida como potência dançarina. Assim, inscrevia-se em seus corpos um paradoxo movente. Ainda que os vetores heteronormativos, reproduzidos nos espaços por onde transitavam, esfriassem seus passos, afirmando a natureza plural e cintilante das suas existências, eles teimavam em dançar. A dança como movimento que suspeita de tudo que é fixo ou rígido, neles impregnava certa dose de cinismo e também de ceticismo. O que ressoava como atitude de resistência e de reinvenção de si.

Zaratustra/Nietzsche (2011), olhando nos olhos da vida, assim falou: “Meus calcanhares se erguiam, meus dedos do pé escutavam, para acompanhar-te: pois o dançarino, afinal, tem o ouvido nos dedos dos pés. Acompanho-te na dança, sigo-te até por ínfimos vestígios” (p. 216). A imagem da dança o inspirava na busca de transvalorar os valores canônicos de seu tempo. Era preciso dançar para trair os ritos habituados pelo corpo. Assim, traía a si mesmo. Ia além de si. “Somente dançando, sei falar em imagem das coisas mais elevadas” (Ibidem). De forma análoga ao personagem nietzschiano, os professores dançarinos também eram tocados pela imagem da dança. Movidos pelo seu frenesi, buscavam falar e viver as “coisas mais elevadas”, o que culminava com a instauração de aberturas e misturas em seus corpos e em suas respectivas *performances* de gênero e de sexualidade.

Eram homens com corpos e masculinidades híbridos porque dançavam com suas ideias críticas e libertárias; porque brincavam com seus excêntricos e discretos estilos de vida e com seus humores; porque significavam a docência como dispositivo criador de hetero-

topias² afetivas; porque faziam escárnio das relações de poder heteronormativas com a manifestação da erótica subversiva das suas sexualidades; porque borravam as rígidas fronteiras da naturalizada sequência *corpo-gênero-sexualidade*; porque faziam do silêncio, da delicadeza e da contundência das suas presenças um ato poético e político. Era eu também um desses homens?

Perseguindo os significados comuns nas narrativas dos professores, os tomei como mote de reflexão. Apresento uma síntese dos principais: intuía que seus corpos e seus afetos não eram finitos, pois os arrastavam para fora de si mesmos; buscavam fazer da relação pedagógica com os/as alunos/as uma experiência estético-criativa recíproca e lugar de afirmação de alteridade e da diferença; e, por fim, reconheciam os riscos e sanções aos quais estavam expostos ao *transitarem pelas fronteiras* (Louro, 2004) do gênero e das sexualidades. Nos seus discursos, ficara evidente a insistência em fabricar e afirmar diferenças para si, em si e com os outros, ainda que em razão disso seus corpos e suas existências fossem considerados bizarros e absurdos ante os ditames hegemônicos da cultura escolar.

Nas longas e intensas conversas que, no curso da pesquisa, com eles estabeleci, foi possível ainda construir as seguintes asserções: a) seus corpos e suas masculinidades resistiam à univocidade do gênero e da sexualidade por meio de movimentos que se associavam à dança; b) as aulas, os projetos que coordenavam, os encontros amistosos com alunos/as nos corredores das escolas onde atuavam e o ativismo em movimentos sociais, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBTTT – apresentavam-se como algumas de suas estratégias de resistência política aos domínios do

SUMÁRIO

² Para Michel Foucault (2003), “heteretopias” são lugares reais, lugares afetivos, lugares desenhados na instituição mesma da sociedade, e que são espécies de contra-lugares, espécies de utopias afetivas realizadas, nas quais os lugares reais [...] “são, por sua vez, representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares” (p. 63).

SUMÁRIO

corpo e da masculinidade hegemônica; c) eram corpos elétricos (Miskolci, 2006), com masculinidades difusas, e insistiam em não se integrar à versão de corpo masculino dominante e legitimada pela cultura do nosso tempo. Por tudo isso, faziam para si *corpos-masculinos-menores*³. Fora do lugar comum, fora da norma: nômades e forasteiros.

Para estes professores, o exercício da docência, no seu mais complexo dinamismo, figurava-se como dispositivo promotor da passagem dos seus corpos de uma alegria menor para uma alegria maior: experiência ampliadora da capacidade de agir, ser e sentir dos seus corpos e das suas existências. Serres (2003) ajudou-me na organização dessas asserções ao afirmar que nada resiste ao exercício; pois, mesmo aquilo que se acredita não ser possível realizar, se exercitado, torna-se possível e capaz. Para o filósofo, “estas são as sequências do mistério do corpo: eu não posso; exercito-me e posso fazê-lo; não sei: exercito-me e posso saber; não compreendo; exercito-me e posso compreender” (Ibidem). Exercitando-se na experiência docente, portanto, os corpos e as masculinidades desses professores metamorfoseavam-se como se metamorfoseiam os movimentos de um dançarino em ato.

Tramado pelo fecundo encontro com esses *sujeitos-dançantes*, comecei a me perceber afetado pela imagem da dança como metáfora do pensamento como ação criadora do corpo. Isto aconteceu por intermédio das presenças dançantes daqueles professores em mim. Parafraseando Skliar (2003), como tudo que é diferente de nós não pede licença para entrar em nossa vida, não seria eu a ser poupado dessa poderosa afecção: a dança e suas possibilidades transformativo-criacionais. Como na dança de um brincar infantil fui surrupiado,

³ De modo muito particular, refiro-me, com essa expressão, àqueles corpos e masculinidades que não se integram à versão dominante e legitimada socialmente para a relação corpo x gênero. Refiro-me a uma espécie de masculinidade “marginal”. A um *corpo-masculino-menor*. Ou seja, a corpos e masculinidades fora do lugar comum. Fora da norma, forasteiro, traçados por linhas multicoloridas e possuídos de movimentos descompassados e de expressões que confrontam os ditames do corpo masculino consagrado pelos ditames de nossa cultura.

remexido, alterado. Ela fazia nascer em mim, pela “sutileza dos seus traços, pela divindade dos ímpetos, pela delicadeza das pontas paradas, essa criatura universal que não tem corpo nem rosto, mas que tem dons, dias e destinos” (VALÉRY, 2005, p. 42).

Erupções desejan-tes. Pus-me a dançar, corporal-mente, feliz-mente. “O desejo faz correr, flui e corta”, afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 16). Assim como a paixão e o amor, também é o desejo um revolucionário. Um intenso desejo dançante se insinuava para mim. Ela incitava volúpias enclausuradas num corpo forjado por um tipo de *pedagogia cristã* castradora, culpabilizadora, corretiva e punitiva. O encontro com a dança foi um acontecimento inesperado e intenso, causador de uma revolução em mim. Aquele momento me inspirou, dentre outras coisas, a escrever um texto dançarino.

Eu não sabia dança até então. Eu não supunha poder dançar. Mas descobri que por meu intermédio dançava um deus, assim como falou Zarathustra/Nietzsche (2011). E era um deus-criança. Eu tinha pensamentos bailarinos. Pensamento é corpo vivo, é movimento de pé no chão. Pensamento é corpo vivo esparramando-se sem cessar no chão do mundo, dança perpétua. Desde criança eu dançava. Tinha um pensamento inquieto, mas prisioneiro de um corpo docilizado. Sei que eu segurava os movimentos. Seria eu apegado a eles? Era preciso escondê-los, afinal a leveza e a espontaneidade da dança denunciariam em mim, segundo os códigos heteronormativos vigentes, anormalias do sexo, do gênero, do desejo? Um corpo doente de devires?

A espontaneidade “é a manifestação da energia num corpo não codificado, sendo o corpo do autômato a metáfora moderna do corpo codificado, a imagem ideal do corpo domado, preparado para reagir a sinais”, escreve Gil (1997, p. 35). Eu já dançava e não sabia, porque supunha, até então, que, para dançar, era preciso ter sofisticadas habilidades motoras. Fora de uma biomecânica regulatória, meu corpo estaria sujeito à expressão do bizarro em mim. Mas dançar assim, me-

SUMÁRIO

canicamente, eu não queria. Era violento demais, doía! Desse paradoxal encontro (re)nasci *para e com* a dança, fazendo valer sua natureza autopoietica. A decisão em investir no uso da dança como categoria analítica para pensar os corpos e as masculinidades dos professores parecia traduzir, também, algum tipo de demanda de natureza simbólica. Afinal, investigamos temas e não passamos ilesos por eles. Quando pesquisamos, em alguma medida, investigamo-nos.

Naquele embrionário, mas intenso encontro entre nós – eu e a dança –, fui capturado pela potência das suas múltiplas insinuações. Sem pestanejar, afirmo que ali nasceu um movimento de construção conceitual da dança, que, para mim, estava profundamente implicado com a afirmação da vida. Não surpreende, então, que a própria concepção de vida, assumida na sua mais ampla generalidade como definição, também fosse por mim acolhida como “aquilo que é forçado a se superar ao infinito: vontade de potência” (NIETZSCHE, 1996, p. 92).

Foi nessa mesma direção que, à época, tomei emprestada de Zaratustra sua visão de dança para iniciar um trabalho de operacionalização conceitual com ela nos meus estudos em nível de mestrado. Segundo ele, “ao dançar, um ponto parece deslizar no tempo; na verdade, ele o institui. Ao bailar, parece deslizar no espaço; na verdade, ele o constitui. Para os que pensam como nós, as próprias coisas dançam: vêm e estendem a mão e riem e fogem – e voltam” (NIETZSCHE, 2011, p. 169).

Cada vez mais a minha forma de compreender a vida e a dança, na e pela pesquisa em educação, constituíam linhas de vizinhança com a concepção de infância que dali em diante assumiria centralidade nos meus estudos. Algo que me fez perguntar sobre como a dança, a vida e a infância, naquilo que ontologicamente coincidem, agenciam a experiência da docência com crianças?

QUANDO A DANÇA, A INFÂNCIA E A VIDA AGENCIAM O CORPO- DOCENTE NA E PELA PESQUISA

A dança e a vida parecem guardar profundas imbricações, principalmente porque ambas possuem vocação para a metamorfose. Elas buscam, de modo incessante, ir além de si mesmas. Não parece haver, por isso, uma definição de um corpo, de uma feição ou de um conjunto singular de movimentos que caracterizem a vida e a dança. Elas são acontecimentos, isto é, “aquilo que permanece indecيدido entre o ter-lugar e o não-lugar, um surgir que é indiscernível do seu desaparecer” (BADIOU, 2002, p. 85).

Acrescento, aqui, a essa coincidência ontológica entre a vida e a dança, a infância. Figura de começo é a infância, diria Nietzsche (2001). Ela carrega em si o frescor das auroras, os mistérios dos acontecimentos imprevisíveis e a intensidade da atemporalidade. É possível dizer, em uma alusão a Espinosa (2011), que a vida, a dança e a infância parecem manifestar-se como “atributos e variações de uma mesma substância” (p. 141). Elas coincidem ontologicamente, já que a condição para a existência de cada uma é a *vontade de potência*⁴. Sem movimento não há vida, não há dança, nem infância.

A trans(formação), efeito final do encontro entre forças, as faz existir e perseverar nas suas próprias existências, mas, paradoxalmente, as arranca de si mesmo, sem cessar. A vida, a dança e a infância

⁴ Sobre a *Vontade de Potência*, Nietzsche (1996) afirma: “E sabeis sequer o que é para mim o “mundo”? Este mundo: aquilo que eternamente tem de retornar, como um vir-a-ser que não conhece nenhuma saciedade, nenhum fastio, nenhum cansaço -: esse meu *mundo dionisiaco* do eternamente-criar-a-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio, esse mundo secreto da dupla volúpia, esse meu “para além de bem e mal”, sem alvo, se na felicidade do círculo não está um alvo, sem vontade, se um anel não tem boa vontade consigo mesmo -, quereis *um nome* para esse mundo? Uma solução para todos os seus enigmas? Uma *luz* também para vós, vós, os mais escondidos, os mais fortes, os mais intrépidos, os mais da meia-noite? - *Esse mundo é a vontade de potência - e nada além disso!* E também vós próprios sois essa vontade de potência - e nada além disso!” (p. 397).

como vontade de potência são coisas deste mundo. Elas são forças em relação que lutam, constantemente, para achar um lugar para si. Buscam, sem equilíbrio, um equilíbrio. Procuram, sempre, fazer-se mais fortes e mais intensas. Constrangem outras forças. Assimilam-nas para afirmar suas próprias existências. Tensão que se prova ora por leves e delicados movimentos, outras vezes por intensa violência. Assim, afirmando suas diferenças, expressam suas semelhanças, suas linhas de vizinhança. Sem encontrar um ponto de repouso, a dança, a infância e a vida, forças em relação, querem ir além.

Intuo haver uma espécie de paralelismo afirmativo (vontade de potência) entre *vida*, *dança* e *infância*. Esta intuição mexeu comigo na medida em que, ao pesquisar, fui me encontrando com leituras sobre Filosofia da Infância e da Dança. Desde então, fui incitado a encarnar a vontade de potência da vida, da dança e da infância e a testemunhar, nesta tese, neste mundo, essa inadiável encarnação. Caminho que parece não ter mais volta. Meu corpo e meus sentidos foram profundamente afetados por uma espécie de força desejante e por uma vontade de compreensão que me arrastaram ao encontro da dança e da infância, na nudez desta vida que se escoia. É deste *não-lugar* que eu olho, sinto, penso e escrevo. Assim como a dança, a infância e a própria vida, todo modo de ver, sentir ou conhecer são transversalizados pela contemporaneidade do *ser-estar-habitar-o-mundo*; daquele que conhece e vê, daquele que busca afirmar-se, no palco da existência, a partir do encontro com outras forças.

CONSIDERAÇÕES: FECHANDO CORTINAS...

Quando elegi, no ano de 2012, sujeitos professores como principais interlocutores de uma pesquisa cartográfica em nível de doutorado, o fiz impulsionado pelos estudos que até então eu vinha de-

SUMÁRIO

envolvendo no curso da minha trajetória acadêmica. A pesquisa que anteriormente desenvolvi, em nível de mestrado, por exemplo, configura uma espécie de marco afirmativo de meu interesse em estudar a docência como dispositivo produtor de existência e de processos de subjetivação. Entretanto, para o projeto de doutorado, compreendi que daria continuidade a estes estudos; expandindo-os, todavia, para outros cenários, como é o caso da Escola do Teatro Bolshoi do Brasil.

A dança e a infância, neste novo projeto de estudos, seriam refletidas como as principais categorias agenciadoras do corpo de professores e das suas respectivas performances docentes. Assim, em alguma medida retomo as questões anteriormente abordadas referentes à experiência da docência como processo de subjetivação. Agora, porém, atrelando-as ao agenciamento do próprio corpo dos professores de uma escola de dança para crianças e adolescentes, questão fulcral para a proposição de um projeto de tese de doutoramento. Nessa nova empreitada, meu corpo-docente-pesquisador já ansiava por dançar outros afetos. Afinal, “dançar é experimentar e trabalhar os agenciamentos possíveis no corpo” (GIL, 2004, p. 54-58).

REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Portugal: Edições 70, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio d'água, 1997.

SUMÁRIO

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LYOTARD, Jean-François. *Lecturas de infância*. Buenos Aires: Editora Universitária de Buenos Aires, 1997a.

_____. *O inumano: considerações sobre o tempo*. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997b.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. In: *Estudos feministas*. Florianópolis. 14 (3): 272. Set/2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de Potência*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1996.

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio para uma filosofia do futuro*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

ROSA, Rogério Machado. *Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des) construção das masculinidades no magistério*. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis.

SERRES, Michel. *Hominescências: o começo de uma outra humanidade?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&S, 2003.

VALÉRY, Paul. *A alma e a dança e outros diálogos*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.



12

Alaor de Carvalho

O CORPO COMO ENUNCIADOR E PRODUTOR DE SENTIDOS NO TEATRO:

reflexões bakhtinianas
sobre treinamento
corporal de atores

SUMÁRIO

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre enunciados que constituem o sujeito/ator em suas práticas corpóreas durante o processo criativo na montagem de um espetáculo teatral. O texto surge a partir das pesquisas desenvolvidas para o doutoramento do autor, que atualmente estuda grupos de teatro em universidades. Tem como escopo teórico-metodológico a perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, com autores de teoria teatral como Stanislavski, a partir das obras *A preparação do ator* (1936), *A construção da personagem* (1938) e *A criação do papel* (1961), e Grotowski, com sua obra *Em busca de um teatro pobre* (1987). Desde 2020, com a pandemia de Covid-19, nos tornamos corpos encarcerados em nossas casas, mas somos corpos vivos, corpos que dizem muito a respeito do que já realizaram para si mesmos e para a arte do teatro. Os possíveis resultados dessa análise apontam para o corpo como enunciador e produtor de sentidos, tanto para o sujeito/ator na vida, quanto para o sujeito/ator/personagem no espetáculo.

PALAVRAS-CHAVE: Sentidos do Corpo; Treinamento de Ator; Bakhtin e o Círculo.

INTRODUÇÃO

O debate sobre teatralidades na contemporaneidade tem chamado muito a atenção de pesquisadores, principalmente no que tange o contexto de pandemia que estamos vivenciando no Brasil desde março de 2020, quando são diagnosticados “oficialmente” os primeiros casos de Covid-19 em nosso país.

Coloco o termo “oficialmente” entre aspas devido ao fato de que existe, no Brasil, uma suposta “comunicação oficial” e outra “comunicação paralela” diretamente criada e articulada pelo atual governo federal brasileiro. São questões que influenciam direta e indiretamente nos dados da pandemia do coronavírus no país, e isso compromete diariamente as nossas ações de prevenção e atendimento à saúde da população.

A saúde, segundo a OMS – Organização Mundial da Saúde, “é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidades” (SCLiar, 2007, p. 37). É a partir deste conceito de saúde que me aproprio do termo para dizer que “a saúde está geralmente relacionada a um estado do corpo humano”, o que acaba se tornando uma questão fundamental para iniciarmos aqui uma discussão sobre o tema central deste trabalho. O corpo.

É nesse contexto, portanto, sociocultural-pandêmico-brasileiro, que trago a reflexão presente no campo da arte, da cultura, da vida, pois precisaremos, como artistas/educadores/pesquisadores, nos posicionar diante de tamanha responsabilidade que adquirimos com essa materialidade de pesquisa do que é o corpo.

O corpo, como matéria-prima no trabalho do ator, sempre foi tema de diversas disputas discursivas através dos tempos. Muito se

tem escrito sobre o trabalho do ator desde Diderot¹ até nossos dias, e ainda sempre haverá algo por se dizer. Apresento nesse texto apenas mais uma das diversas vozes discursivas sobre o trabalho de corpo do ator e suas complexidades.

A partir dessa premissa, traço como objetivo geral propor reflexões sobre o corpo do ator como enunciador e produtor de sentidos no que tange o seu processo de criação e seu treinamento corporal durante a preparação de uma montagem cênica. Como objetivos específicos, proponho compreender as relações dialógicas entre o sujeito/ator na vida e sujeito/ator no teatro, e proporcionar mais um estudo que discute e reflete sobre as relações do corpo do ator com a criação artística e com seu ofício perante a Vida e perante a Arte.

Os processos metodológicos partem da escolha de uma materialidade cênica para a análise. Durante o período de levantamento dos dados da minha atual pesquisa para o doutorado, fiz a opção de, neste trabalho, analisar um dos diversos espetáculos do repertório da Palavração Cia de Teatro da UFPR – meu atual objeto de pesquisa – que, desde sua criação em 1995 até nossos dias, tem se debruçado em pesquisar o trabalho do ator em suas diversas complexidades, tendo o corpo como foco de múltiplas vias de acesso à arte da atuação.

O espetáculo escolhido tem como título *Chá das Cinco – uma peça para jardins*, montado em 2003/2004. A peça tem como texto a construção de uma dramaturgia autoral dos atores envolvidos, uma criação coletiva a partir de exercícios de corpo e improvisações, com treinamento e ensaios diários, até a finalização do processo da escrita do texto, realizado pelo diretor artístico responsável pela Companhia naquele ano.

¹ Denis Diderot (1713-1784): É um filósofo, escritor e tradutor francês. Pensador do Iluminismo na França. A respeito do trabalho de ator, chegou até nós a obra *O Paradoxo do Ator*, que trata de um diálogo entre dois personagens discutindo se o bom desempenho do ator no palco tem a ver com sensibilidade ou autocontrole racional. O paradoxo do título é que um dos palestrantes acredita que a emoção é expressa de forma mais artística por um ator que não sente paixão em um nível pessoal enquanto atua, e o outro estabelece o contraponto dessa afirmação.

Definida a materialidade de análise, proponho em perspectiva dialógica alguns autores que conclamo ao debate do tema, sempre pautando as reflexões a partir dos estudos de Bakhtin e do Círculo. Não há possibilidades de tratar o tema “treinamento de atores” ou o “corpo do ator” sem trazer para a discussão Constantin Stanislavski² considerado um dos maiores pensadores do teatro do século XIX e XX, que discutiu sobre o trabalho de ator com maestria em sua passagem pelo TAM – Teatro de Arte de Moscou, onde criou o seu mundialmente conhecido “sistema” de atuação para atores e atrizes.

A partir de Stanislavski, o trabalho do ator segue incitando reflexões, experimentos, pesquisas práticas e teóricas que incitam outros autores a produzirem suas obras – como Meyerhold³, por exemplo –, propondo o treinamento da “biomecânica”, pensando em um ator de realizações atléticas que seria utilizado pelo diretor da cena como um elemento formal da montagem teatral. A partir daí, o teatro foi influenciado principalmente pelas ideias de Antonin Artaud⁴, depois Bertolt Brecht⁵ e, mais próximo de nós, Jerzy Grotowski⁶.

É nesse arcabouço teórico/prático, construído, experimentado, executado e desenvolvido por todos esses autores, que pretendo pautar meu desejo de cada vez mais pesquisar, refletir, experimentar e

² Constantin Stanislavski (1863-1938): Ator, diretor, pedagogo e escritor. Em 1888 (com Nemirovich-Danchenko) funda o Teatro de Arte de Moscou. Desenvolveu teorias sobre interpretação teatral que estão expressas nas seguintes obras: *A preparação do ator* (1936), *A construção da personagem* (1938) e *A criação do papel* (1961). Uma de suas teorias mais estudadas por diversos pensadores e autores teatrais é o “*método das ações físicas*”, que marcam sua história enquanto pesquisador da arte de atores.

³ Vsevolod Emilevitch Meyerhold (1874-1940): Ator, diretor, escritor. Considerado um dos maiores teóricos do teatro da primeira metade do século XX.

⁴ Antonin Marie Joseph Artaud (1896-1948): Poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista, diretor. O livro *O teatro e seu duplo* é considerado uma das principais obras de teatro do século XX.

⁵ Eugen Bertholt Friedrich Brecht (1898-1956): Dramaturgo, poeta e encenador do teatro alemão do século XX e que ainda exerce influência mundial no teatro contemporâneo por seus trabalhos artísticos e teóricos.

⁶ Jerzy Marian Grotowski (1933-1999): Diretor de teatro. Pesquisador do teatro experimental e de vanguarda conhecido no Brasil pela sua obra *Em busca de um teatro pobre*, também traduzido como *Teatro Santo*, ou ainda *Teatro Ritual*, ou até *Teatro Essencial*.

construir um possível diálogo a respeito do corpo do ator e seus enunciados que constituem esse ofício singular da arte da atuação e suas devidas influências na arte da vida.

DISCUSSÃO TEÓRICA DIALÓGICA DO TEMA

Bakhtin nos coloca que “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV). É com essa afirmação que inicio – em perspectiva dialógica – meus ensaios sobre corpo, em contexto de pandemia, em processo de escrita da tese de doutoramento, pensando em publicações de artigos, escrita do texto para qualificação, decisões sobre a banca avaliadora e a perspectiva de ainda proceder a defesa da tese em dezembro de 2021.

Arte e vida sempre estiveram em discussão através dos tempos nos mais diversos campos do conhecimento. Na esfera do teatro não foi diferente. No ofício da atuação, ou seja, no trabalho do ator, a arte muitas vezes caminha de mãos dadas com a vida e vice-versa, às vezes separam-se, às vezes encontram-se, e esse processo relacional de “dentro-fora e fora-dentro” (MENGARELLI, 2014, p. 28) provoca uma espécie de “cisão/fusão” no corpo do ator.

Mas, então, como devemos lidar com isso? Como nosso corpo está inserido nesse processo de fusão e cisão ao mesmo tempo? Qual o sentido da arte e da vida para mim? A partir dessas interrogações, começo a questionar-me também enquanto sujeito constituído por essas questões no teatro. A partir daqui falo na primeira pessoa, pois, como dito por Bakhtin (2011, p. XXXIV), a arte e a vida no meu caso tornaram-se sim, **“algo singular em mim”**, já que sou ator há mais de 25 anos na profissão e preciso identificar de **“que lugar”** eu falo, sobre **“o que”** eu falo e **“para quem”** eu falo.

Quando falo do corpo do ator, falo do meu corpo, pois estou totalmente envolvido nesse processo, por estar neste ofício há tanto tempo e por sempre haver algo a aprender ainda. Gonçalves diz:

É apaixonadamente que todo profissional do teatro fala de seu ofício. Entre o doar das vísceras e as dores causadas por processos físicos e mentais, os processos corpóreo-criativos têm o poder de transformar expectativas e percursos, aproximando e realocando sujeitos no cronotopo⁷ da criação (GONÇALVES; GARRANHANI; GONÇALVES, 2020, p. 69).

A partir de agora, como esse sujeito realocado no “cronotopo da criação”, dito por Gonçalves, é que me dirijo ao leitor. Sou, sim, um apaixonado pelo ofício de ator. E sou a prova viva de que “os processos corpóreo-criativos” tiveram o poder de transformar meu percurso de vida. Por ser um ator/criador e pertencer a um grupo de teatro com forte identidade nos seus trabalhos artísticos, sinto que a criação artística contribuiu e muito para minha jornada de vida. Quando falo em criação, não me refiro a qualquer criação, mas de uma criação de outro campo. Em sua obra *Ética e Estética no Ator – uma questão de desejo*, Mengarelli diz:

É que estamos falando em criação, mas não de qualquer criação, mas da única em que o criador, o ator, é o músico e seu instrumento, o quadro e o pintor, a escultura e seu autor, isto é, está de “corpo e alma” envolvido no que será a própria obra. Mas não só envolvido com seu ato como também, e isso é fundamental, com o ato de outros criadores, principalmente atores, com os corpos desses [...] que compõem uma criação maior: a obra de teatro. (MENGARELLI, 2014, p. 26).

A partir desse conceito traçado por Mengarelli a respeito da criação do ator, atingimos um ponto importante na relação corpo/ator/vida com corpo/ator/teatro. A importância do lugar desse corpo na estrutura da existência do sujeito/ator – seja na vida ou na arte – terá uma singularidade no mundo. Sobre isso, Bakhtin diz:

⁷ Sobre o conceito bakhtiniano de cronotopo, ver: BAKHTIN, Mikhail. Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov - São Paulo: Editora 34, 2018.

É de suma importância o lugar singular que o corpo ocupa como valor em relação ao sujeito em um mundo singular concreto. Meu corpo, em seu fundamento, é um corpo interior; o corpo do outro, em seu fundamento, é um corpo exterior. O corpo interior – meu corpo enquanto elemento de minha autoconsciência – é um conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior; já o elemento externo, como veremos, é fragmentário e não atinge autonomia e plenitude, tem sempre um equivalente interior que o leva a pertencer à unidade interior. (BAKHTIN, 2011, p. 44).

Quando Bakhtin afirma sobre o “lugar singular” do corpo como “valor em relação ao sujeito” e seu estar no mundo, identifico as relações que estabeleço do meu corpo interior, a partir do treinamento de ator que fiz durante os anos de carreira no teatro que me constituíram como sujeito/corpo/vida que vivenciou todas as “sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior” que fatalmente reverbera no meu corpo e lança meu olhar para a relação dialógica eminente que faço da arte com a vida.

Essas relações entre arte e vida a partir de pesquisas sobre o trabalho do ator, preparação corporal ou treinamento de atores, foi foco de pesquisa do russo Constantin Stanislavski. Ele também trata dessa relação do “corpo interior – meu corpo enquanto elemento de minha autoconsciência” que Bakhtin traz, e propõe que são essas relações que estabelecem os caminhos no processo de criação da personagem no teatro. Stanislavski afirma que:

A energia, avivada pela emoção, carregada de vontade, dirigida pelo intelecto [...]. Manifesta-se numa ação consciente plena de sentimento, conteúdo e propósito, que não pode se realizar de qualquer maneira, mecanicamente, senão de acordo com seus impulsos espirituais [...]. Só esses movimentos nos resultam adequados para a encarnação cênica da vida do espírito da personagem. Só através da sensação interna do movimento pode-se aprender a compreendê-lo e senti-lo. (STANISLAVSKI, 1983, p. 45).

A partir dessa relação do corpo interior, o autor russo continua falando aos seus atores sobre a relação da criação do ator a partir do corpo exterior também. Ele segue dizendo:

A energia se movimenta não só dentro de nós, também sai dos esconderijos do sentimento e se dirige para um objeto que se encontra fora de nós [...]. Agora já sabeis que se a personagem não adquire vida no interior do artista, não há outro remédio senão abordá-lo em direção inversa: do exterior para o interior. Por isso temos que atuar interna e externamente (STANISLAVSKI, 1983, p. 45).

Stanislavski aponta sobre “atuar interna e externamente”, e aqui retomo a questão do corpo do ator na arte e corpo do ator na vida, pois, longe dos palcos do teatro, o ator/sujeito na vida também pode estabelecer essas mesmas relações no seu cotidiano, com menor grau de consciência talvez, mas, com certeza, o corpo acaba reverberando essas relações internas e externas dependendo da situação em que se encontra.

Por exemplo, em uma situação de medo, o corpo responde de uma forma; já em situação de felicidade, já aparecem outras reações corpóreas que se expressam. Vejam, uma situação externa, que ocasiona uma sensação interna, que se expressa externamente novamente, ou seja, há uma série de “atos” possíveis na vida e na arte que geram as expressões do corpo. Agora, quando se trata de palco de teatro, não vejo muita saída para o ator, a não ser trabalhar esses “atos possíveis” a partir de técnicas de treinamento que diversos grupos de teatro desenvolvem através dos tempos.

Antonin Artaud (1896-1948) em sua obra *O Teatro e seu duplo* (1935), também discorre sobre as experiências corpóreas que ele trabalhava e discutia sobre a linguagem e os sentidos do teatro tanto para quem faz, quanto para quem recebe. Artaud afirma que “a cena é um lugar físico e concreto que pede para ser preenchido e que ela fale sua linguagem concreta” (ARTAUD, 1999, p. 36). O que seria esse “preenchi-

mento” da cena, senão a atuação do ator, a sua presença como linguagem, carregada de sentidos, na relação corpo interior e corpo exterior.

Digo que essa linguagem concreta, destinada aos sentidos e independente da palavra, deve satisfazer antes de tudo aos sentidos, que há uma poesia para os sentidos assim como há uma poesia para a linguagem e que a linguagem física e concreta à qual me refiro só é verdadeiramente teatral na mediada em que os pensamentos que expressa escapam à linguagem articulada. (ARTAUD, 1999, p. 36).

Faço uma leitura dessa afirmação artaudiana como o corpo expressando enunciados que produzem sentido na atuação do ator, quando “os pensamentos” escapam da fala, do uso da palavra, ou da voz, como queiram, sem a necessidade da “linguagem articulada” como nos descreve Artaud; e, para ele, esse tipo de atuação do ator é que faz a linguagem física e concreta ser verdadeiramente teatral, ou seja, o corpo interno em relação com o corpo externo que Bakhtin também discute. Para Artaud, o que o público vê, é o que é, acredita e sente. Além de uma “verdade interna”, enfatizada pelos trabalhos de Stanislavski, também há uma “verdade externa”, e ambas se relacionam e se expressam a partir do corpo do ator.

Essa relação do corpo interno com o corpo externo me leva a articular dialogicamente o que já escrevi anteriormente com a teoria brechtiana, inclusive escancarando propositalmente e tecnicamente todas essas questões. Bertholt Brecht fez uma abordagem do que chamamos “realismo épico”, enfatizando que o palco de um teatro realista tem que ter pessoas vivas, tridimensionais e autocontraditórias com todas as suas paixões, declarações impensadas e ações.

A maior contribuição de Brecht na questão da atuação do ator foi a teoria do *Verfremdungseffekt*, traduzido como “efeito de estranhamento” ou “distanciamento” da personagem, ou seja, o ator “saindo da personagem” para comentar sobre ela, ou até mesmo falar diretamente

te para o público sobre a representação que ele mesmo está fazendo. Na passagem 48 do *Pequeno Organon*, Brecht deixa muito claro que:

Nunca nem por um instante se transforme o ator na sua personagem. “Não representava o rei, era o rei”, este seria um juízo desastroso sobre um ator. Ele deve se limitar a mostrar sua personagem, ou – melhor dizendo – não deve se limitar tão só a vivê-lo. O que não significa que, tendo que representar personagens apaixonadas, tenha que permanecer impassível. (BRECHT, 1963, p. 42).

Para finalizar esse diálogo estabelecido entre os autores que já pensaram, outros que ainda pensam sobre a atuação e o corpo do ator, dentre tantos outros que ainda virão a pensar sobre isso, trago Jerzy Grotowski para estabelecer uma possível conclusão desta seção dialógica do tema. Seguindo Brecht e Artaud, o autor polonês trabalhou no sentido de “redescobrir” os elementos da arte do ator, e destaca que “o elemento principal do teatro é a relação entre ator e espectador” (GROTOWSKI, 1983, p. 11).

Para ele, o teatro não precisa de palco, cenário, luz, maquiagem; basta o ator e o espectador em comunhão perceptual, direta, viva, para que o fenômeno teatral aconteça. Ele nomeou suas teorias e estudos como “teatro essencial” ou o “teatro pobre”, ou seja, basta um ator e o público em sintonia, dialogando, trocando afetos, o que aliás é uma das teorias estudadas, pesquisadas e experimentadas por nós do elenco da peça *Chá das Cinco*, objeto de análise na próxima seção.

ANÁLISE DOS DADOS EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Atentar para o fenômeno dialógico significa redimensionar o sujeito *de* pesquisa e o sujeito *da* pesquisa. O primeiro, o sujeito de pesquisa, é constitutivo daquilo que tomamos como objeto.

Afinal, sem sua atitude responsiva não acessaríamos qualquer sentido. [...] Para o sujeito da pesquisa, a condição subjetiva inerente ao que ele, o pesquisador, constrói como objeto impõe ao trabalho com a linguagem o desafio não apenas de falar desse objeto, mas principalmente de dialogar com ele. (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, p. 14).

Com a epígrafe inicial desta seção, destaco a fala de Brait e Magalhães a respeito do “sujeito da pesquisa” e o “sujeito de pesquisa”, pois essa afirmação retrata bem meu processo de diálogo com a materialidade discursiva escolhida: o espetáculo teatral *Chá das Cinco – uma peça para jardins*, da PalavrAção Cia de Teatro da UFPR. Como pesquisador, entro em campo dialógico próprio, pois fui um dos atores que participou do processo da montagem desse espetáculo.

Sendo parte do elenco da peça, e essa montagem sendo meu objeto de análise, acabo me tornando também um “sujeito de pesquisa”, pois, segundo as autoras “o sujeito de pesquisa é constitutivo daquilo que tomamos como objeto” (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, p. 14). Ao mesmo tempo, também sou “sujeito da pesquisa”, pois como pesquisador terei que, a partir da minha subjetividade, não só falar do espetáculo, mas dialogar a partir dele a respeito do trabalho de corpo, ou seja, do meu próprio corpo, bem como do meu treinamento de corpo como ator da peça junto aos meus companheiros, e claro, nos possíveis resultados que apontam os dados referenciados durante a análise.

A criação do espetáculo *Chá das Cinco – uma peça para jardins* nasceu de um processo muito particular vivenciado pela PalavrAção Cia de Teatro da UFPR em meados de 2003. Nesse período, o grupo tinha acabado de sair de uma grande temporada do espetáculo anterior, uma peça grande que exigiu a participação de todo o elenco de atores da Companhia e vários convidados para a equipe técnica, totalizando um trabalho com mais de 35 pessoas no projeto.

Após essa montagem de grande porte, alguns integrantes pausaram a necessidade de trabalhar pequenos projetos com poucos atores. Abriu-se, então, a possibilidade para que, quem quisesse experimentar a direção artística desses pequenos grupos, apresentassem propostas. Surgiram duas propostas no grupo, sendo uma delas o espetáculo *Chá das Cinco*, do integrante Eugênio de Camargo, que tinha o desejo de experimentar a direção artística da Cia. Após a defesa das propostas pelos respectivos diretores artísticos, democraticamente os outros integrantes/atores escolhiam em qual projeto gostariam de atuar, seja no elenco ou na equipe técnica.

Eu escolhi atuação e optei pelo projeto de montagem *Chá das Cinco*. O processo iniciou com alguns trabalhos de corpo direcionados à preparação que o diretor propôs. Ele mesmo vinha de um trabalho pessoal com artes marciais e queria muito experimentar essa práxis como metodologia de preparação dos atores para a montagem.

Seu foco principal era: concentração, precisão nos gestos e movimentos, falas das personagens com a “palavra viva, a palavra plena” (BAKHTIN, 2010, p. 85), o olhar como fonte de energia na relação ator/público, e, claro, corpos vivos em cena, presentes no “aqui e agora” em relação dialógica com todo e qualquer elemento na cena, seja interno ou externo.

O próprio diretor nos apresentou à técnica corpórea *Lian Gong em 18 terapias*, criada, executada e ensinada pelo Dr. Zhuang Yuan Ming, médico ortopedista especializado em traumatologia e considerado, na China, um dos 100 melhores médicos de sua área. Esse treinamento nos deu um diferencial no que tange à consciência do corpo em cena e também fora dela, ou seja, nos serviu também para o corpo cotidiano fora dos palcos, na vida.

Trata-se de um sistema de prática corporal com objetivos terapêuticos. As 18 terapias chamam a atenção por “serem compostas de

exercícios profiláticos que abrangem todas as partes do corpo e que são realizados com padrões precisos, respeitando a estrutura anatômica do corpo” (MING, 2006, p. 6). São exercícios organizados em séries, com suas especificações na “cura do corpo”, tanto na prevenção de doenças quanto no tratamento delas, se já existirem, como: dores no pescoço, ombros, costas, região lombar, glúteos e pernas, bronquite crônica e enfraquecimento das funções do coração e do pulmão, dores nas articulações das extremidades, tenossinovites, cotovelo de tenista e disfunções dos órgãos internos.

Foi praticando *Lian Gong em 18 terapias* diariamente antes dos ensaios da montagem, sejam teóricos ou práticos, que adquirimos uma espécie de “harmonia do corpo” – não no sentido de fazermos tudo junto, igual, como uma coreografia, mas no sentido de corpos conectados energeticamente com o “aqui e agora” que, para as personagens conquistarem e ganharem o público, era uma condição fundamental.

Após o treinamento de uma hora com a técnica, aprendida, incorporada, executada e desenvolvida paulatinamente e continuamente, iniciamos os trabalhos de criação a partir de exercícios de Improvisação Teatral. Exercícios orientados pelo diretor artístico, que durante o processo nos deixava livres para criarmos sentidos no corpo em prol da criação das personagens; e, nas improvisações, surgiu a necessidade de trazermos alguns objetos para os exercícios como “anteparos da personagem” (MENGARELLI, 2014, p. 49). Já com esses objetos durante os exercícios de improvisação, entramos no processo de criação das personagens.

Essa questão do objeto na criação da personagem me remete à fala de Bakhtin quando o autor disserta sobre “o momento em que realmente vivo a experiência de um objeto – mesmo que apenas pense nele – o objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo, experimentá-lo” (BAKHTIN, 2010, p. 85). Aqui faço a transposição do pensamento bakhtiniano para o trei-

namento corporal dos atores no espetáculo *Chá das Cinco*, de como alguns objetos nos levam ao “evento em curso que é o meu pensá-lo, experimentá-lo” (BAKHTIN, 2010, p. 85), como Bakhtin propõe, e é nessa perspectiva que trabalhamos objetos em cena experimentando-os, pensando neles como “anteparos da personagem” (MENGARELLI, 2014, p. 49) que advém depois.

Como ator, nos exercícios de improvisação tive a oportunidade de sentir “o momento em que realmente vivo a experiência de um objeto” (BAKHTIN, 2010, p. 85), um pensamento que sempre trouxe para meu trabalho de ator. Com um objeto “Real” na cena, estabeleci um sentido também “Real” para a concepção da minha personagem. Foi por acaso que, durante uma improvisação, meu corpo tocou em um vestido que estava perto. Ao sentir a malha daquele vestido, meu corpo reagiu com uma sensação de prazer. A respiração ficou ofegante, comecei a sentir o cheiro daquele tecido, as formas da costura, a cor, enfim, criei uma relação íntima com aquele objeto. Bakhtin continua em relação ao objeto:

[...] Analogamente também a palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva. (BAKHTIN, 2010, p. 85).

Exatamente nessa perspectiva de que o corpo do ator no teatro responde ao estímulo proposto pelo objeto em si. É nessa relação “interessado-afetiva” bakhtiniana que meu corpo estabeleceu uma conexão direta e reta com a minha personagem. Já transpondo para meu corpo de ator na vida, também consigo verificar que se trata da mesma forma o objeto. Qualquer que seja nosso “objeto” de desejo na vida, correremos atrás dele e, naturalmente, se você deseja algo, é porque já estabeleceu uma relação “interessada-afetiva” que não é indiferente, pois quando quero algo, já consigo estabelecer meu desejo a partir do momento que começo a falar dele, pensar nele.

Da mesma forma no espetáculo, minha personagem teve sua origem a partir de uma improvisação após o treinamento do *Lian Gong em 18 terapias*; já com o corpo disponível, criamos uma situação de relação corporal com a rua. O exercício era proposto pelo diretor Eugênio de Camargo que dava os estímulos.

Por exemplo, em uma rua qualquer o corpo quer algo, procura algo, deseja alguma coisa, sente tudo, se relaciona com a rua e suas peculiaridades, busquei nessas relações o que me impulsiona para levantar e ir para casa, mas levando algo dessa relação com a rua: o quê? Para quê? Por quê? Estabeleci essas conexões com possíveis objetos, sentimentos, relações, dizeres, falas. A partir disso, o elenco ficava livre para trabalhar o exercício durante umas duas horas, mais ou menos. Foi a partir desse exercício que estabeleci minha “relação interessada-afetiva” bakhtiniana com meu objeto.

Nesse processo, meu corpo na rua se debateu com os restos das pessoas que transitam e jogam coisas na rua. E meu corpo queria pegar tudo que podia e levar para casa, como um “coleccionador de restos da rua”. Nesse processo todo, após vários exercícios, acabou que minha personagem se constituía em um varredor de ruas, que colecionava objetos inusitados que ele achava durante seu trabalho.

No decorrer do processo, ele achou um cabide, depois um vestido velho e depois um sapato feminino, batom, e tudo isso ele guardava na sua coleção, até que começou a imaginar que, tendo aquelas coisas todas, ele poderia achar uma companheira que usaria tudo aquilo, e entrou na “paranoia” de que uma mulher habitava em casa com ele e dizia que adorava vestidos, então ele passou a procurar mais vestidos, aumentando a coleção.

Durante esse processo de criação, pude verificar a quantidade de enunciados que meu corpo/vida reverberava diante do trabalho artístico do meu corpo/ator. A liberdade de criação que o corpo do ator

precisa é a mesma liberdade ética que o corpo da vida também precisa. É com essa liberdade ética que conseguimos dar conta de nossa existência. Bakhtin diz:

A liberdade ética (o chamado livre-arbítrio) não é liberdade apenas em face da necessidade cognitiva (causal) mas também da necessidade estética, é a liberdade de meu ato em relação à existência dentro de mim, seja da existência não ratificada, seja da ratificada axiologicamente (a existência da visão artística). Onde quer que eu esteja, sou sempre livre e não posso me libertar do imperativo; tomar consciência de si mesmo ativamente significa lançar sobre si a luz do sentido que está por vir, fora do qual não existo para mim mesmo. (BAKHTIN, 2011, p. 109).

Com o pressuposto dessa “visão axiológica” bakhtiniana é que me deparo com essas questões do corpo/ator *versus* corpo/vida. Somente axiologicamente consigo vislumbrar essa “liberdade ética”, que também é estética em relação à minha existência. Seja no corpo/ator, como no corpo/vida, terei essa liberdade de consciência, de que sou livre para criar artisticamente e para viver intensamente e ativamente, o que “significa lançar sobre si a luz do sentido que está por vir, fora do qual não existo para mim mesmo” (BAKHTIN, 2011, p. 109). Nessa perspectiva é que me deparo na relação do corpo do ator enunciando e produzindo sentidos para sua existência, seja no existir do “Ser” sujeito/ator na vida ou “Ser” sujeito/personagem no teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO INCONCLUSA

Diversos autores ainda escreverão sobre o corpo do ator, que transita entre a “realidade da ficção e a ficção da realidade que não podemos confundir” (MENGARELLI, 2014, p. 58), pois quando se trata do corpo do ator na vida cotidiana, será esse mesmo corpo da vida

da personagem no teatro, e esse corpo precisa estar disponível, preparado e, por que não, treinado para a cena. Sobre essa importância do corpo do ator Sônia Machado de Azevedo, em sua obra *O papel do corpo no corpo do ator*, diz:

O ator precisa estar de tal modo afinado com seu corpo que esteja, todo o tempo, em sintonia com as mínimas sensações vindas de suas ações: nada pode passar despercebido, nada pode se mecanizar. Esse tipo de concentração não é muito diferente daquela que se exige de equilibristas e acrobatas. [...] Quando o treino corpóreo é intenso, exigindo o máximo envolvimento físico, é praticamente impossível pensar ou organizar frases sem perder a sequência; o organismo inteiro está voltado para essas ações que exigem dele uma dedicação integral. (AZEVEDO, 2004, p. 124).

Quando a autora nos traz essa reflexão sobre o corpo do ator, logo me remeto ao nosso corpo cotidiano na vida, se este também não estaria sempre “voltado para essas ações que exigem dele uma dedicação integral”; ora, nada como uma dedicação integral para nossas ações na vida, com certeza nosso corpo agradece. Se em cada ação na vida eu me dedicar cem por cento com meu organismo por inteiro naquele propósito, ficaria bem difícil não dar certo. É dessa forma que proponho aqui essa reflexão.

Os sentidos do corpo que enuncio para minha vida podem também ser enunciados no teatro. Se meu corpo tem a capacidade de produzir sentido para minha existência, por que não teria essa mesma capacidade na produção de sentido para a existência de minhas personagens no teatro? Talvez aqui se tenha uma possível explanação do que exatamente significa o trabalho de preparação do corpo do ator a partir de qualquer treinamento físico proposto. Como no caso do espetáculo *Chá das Cinco*, a preparação corporal da técnica chinesa *Lian Gong em 18 terapias* proporcionou ao elenco uma disponibilidade do corpo para a criação da personagem.

Foi a partir do corpo carregado de sentidos que propiciamos a criação das personagens e foi também a partir desses sentidos produzidos para as personagens que pudemos transmutar para nossas vidas as reflexões geradas a partir do espetáculo. Cada ator do elenco levou consigo as experiências vividas em cena, e na vida pudemos exercitar também a produção de sentidos que obtivemos durante toda a preparação da montagem.

Nessa perspectiva de análise é que retomo o objetivo deste trabalho para concluir a inconclusibilidade do tema abordado, entendendo o sujeito como “**um ser inacabado**”, dessa forma a questão do corpo não poderia estar finalizada após essa reflexão. Foram apontamentos que, durante a análise do corpo em perspectiva dialógica com a proposta do espetáculo *Chá das Cinco*, levantamos várias reflexões sobre o corpo como produtor de sentidos, seja para o sujeito/ator na vida como para o sujeito/ator no teatro.

Dessa forma, as discussões sobre o corpo continuarão a reverberar no meio teatral, e o artista que tem como ofício o teatro jamais poderá afirmar que aprendeu tudo, pois muito mais haverá por dizer a respeito do corpo do ator em relação à vida cotidiana fora dos palcos. Com as palavras de Bakhtin sobre o artista e a vida, encerro a seção reabrindo as discussões para futuras escritas sobre o tema.

O artista é aquele que sabe ser ativo fora da vida, não só o que participa de dentro dessa vida (prática, social, política, moral, religiosa) e de dentro dela compreende mas também a ama de fora – de onde ela não existe para si mesma, onde está voltada para fora e necessita de um ativismo distanciado e fora do sentido. A divindade do artista está em sua comunhão em uma distância superior. (BAKHTIN, 2011, p. 176).

Fora da vida ou dentro dela, sabemos que devemos amá-la intensamente, já que não há álbi para nossa existência, e se “a divindade do artista está em sua comunhão em uma distância superior”,

como nos diz Bakhtin (2011, p.176), é nessa divindade que apostamos para que nosso ato responsável por existirmos seja de fato realizado. Seja na Vida ou na Arte, seremos sempre sujeitos da criação, sujeitos carregados de sentidos e enunciados que reverberam nossas ações cotidianamente durante toda nossa existência.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – outros conceitos chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ARTAUD, Antoine Marie Joseph. *O teatro e seu duplo*. 2. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1999.

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: 34, 2018.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. Uma palavra sobre *dialogismo* – In: _____ (Orgs.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

BRECHT, B. *Breviário de estética teatral*. Tradução de Raul Sciarretta. Buenos Aires: La Rosa Blindada, 1963.

_____. *Escritos sobre Teatro*. Tradução de Nélide Mendilaharsu Machain. Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.

GONÇALVES, Jean Carlos. *Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação: Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

_____. Das relações [amorosas e sedutoras] entre Educação, Linguagem e Teatro: reflexões bakhtinianas. In: HAGMEYER, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo A. (Orgs.) *Diálogos epistemológicos e culturais*. Curitiba: W&A Editores, 2016.

_____; GARANHANI, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi (Orgs.). *Linguagem, corpo e estética na educação*. São Paulo: Hucitec, 2020.

GROTOWSKI, Jerzy. *Hacia un teatro pobre*. Tradução de: Marco Glantz. 11. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1983.

MENGARELLI, Hugo Daniel. *Ética e estética no ator: uma questão de desejo*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2014.

MING, Zhuang Yuan. *Lian Gong em 18 terapias*. São Paulo: Pensamento, 2006.

SCLIAR, Moacyr Jaime. História do conceito de saúde. *Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo del actor sobre si mismo: el trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de las vivencias*. Tradução de Salomón Merener. Buenos Aires: Quertzal, 1980.

_____. *A construção da personagem*. Tradução de Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUMÁRIO

SOBRE O ORGANIZADOR

Jean Carlos Gonçalves

Professor da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Atua nos cursos de graduação do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT/UFPR) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR) - Linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCoRes). É, também, professor credenciado no quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande (PPGLEtras/FURG). Possui Bacharelado e Licenciatura em Teatro-Interpretação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Mestrado em Educação (FURB/CAPES) e Doutorado em Educação (UFPR). Realizou estágios de Pós-Doutorado Júnior (PDJ/CNPq) e Sênior (PDS/CNPq) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) e Pós-Doutorado em Educação (PNPD/CAPES) na Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI). É líder, com Michelle Bocchi Gonçalves, do *Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades* (Labelit/UFPR/CNPq). Membro pesquisador do GP/CNPq/PUC-SP *Linguagem, Identidade e Memória* (Coordenação: Beth Brait), do *Núcleo de Pesquisa da Presença - Escola Superior de Artes Célia Helena/SP* (Coordenação: Sonia Machado de Azevedo) e do *Observatório Cultural* da UTPL - Equador. Coordenador (Biênio 2018-2020) e vice-coordenador (Biênio 2020-2022) do GT Nacional Estudos Bakhtinianos da ANPOLL. Autor de *Teatro e Universidade: Cena. Pedagogia. [Dialogismo]*, publicado na Coleção *Teatro, Série Pedagogia do Teatro* da Hucitec Editora. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: jeancarlosgoncalves@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Teles de Souza

Artistaprofessora, doutora em Educação na Linha de Linguagem, Corpo e Estética na Educação da Universidade Federal do Paraná e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Atua no quadro permanente de docentes (QPM) da Secretaria Estadual de Educação do Paraná - Colégio Estadual do Paraná - DANCEP - Grupo de Dança Contemporânea, orientadora do Curso de Linguagem Teatral e do USINA Coletivo Teatral da Fundação Cultural de Curitiba. Tem experiência em linguagem e educação, na orientação de processos artísticos, inclusivos, encenação, dramaturgia, tanto na escola, quanto no teatro, em especial em trabalhos que considerem o discurso na arte e na vida. Atua principalmente nos seguintes temas: Estudos Bakhtinianos, formação de artistasprofessoras/artistasprofessores, e processos educacionais inclusivos e artísticos. Lattes: <http://lattes.cnq.br/2368836151896583>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2885-5751>.

E-mail: adriana_teles3@yahoo.com.br

Alaor de Carvalho

Doutorando em Educação – PPGE/UFPR, na linha de pesquisa LICORES – Linguagem, Corpo e Estética na Educação. Mestre em Educação PPGE/UFPR, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Graduado em Educação Artística com Habilitação Plena em Artes Cênicas pela FAP – Faculdade de Artes do Paraná, que atualmente se denomina UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná Campus Curitiba II. Membro estudante do Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq).

E-mail: alaordecarvalho@yahoo.com.br

Andrio Robert Lecheta

Produtor Cênico, diretor teatral, mestre e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR com pesquisas acerca das discussões sobre corpo, masculinidades e o teatro. Integrante do grupo de pesquisa Labelit – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq). Fundador e diretor do grupo de teatro, vídeo e performance “Na Lona” e produtor do podcast “Aplaudidos e Vaiados” sobre Teatro e Educação. E-mail: andrio.robert@yahoo.com.br

Carla Saul Garcia Marcelino

Licenciada em Pedagogia e Doutoranda em Educação. Brasileira de SC residente na cidade de Loja, no sul do Equador. Entre sua primeira e a atual formação encontram-se especializações em Arte Educação, Prática Interdisciplinar do Ensino e História da Arte, Licenciatura em Artes Visuais e Mestrado em Direção Teatral. Sua dimensão profissional aporta a educação artística dentro das Artes Cênicas, com especial atenção aos trabalhos de vinculação comunitária e de extensão acadêmica. Atualmente trabalha como docente de teatro, arte e cultura. Coordena o projeto de vinculação Teatro dentro do muro, com jovens privados de liberdade. Dirige a Companhia de Teatro UTPL. Coordena o curso superior de Licenciatura em Artes Cênicas da UTPL (Universidade Técnica Particular de Loja, no Equador) e participa ativamente como investigadora dos grupos Teatro e Prisão (UDESC-BR), Arte e Entorno (UTPL-EC), e Observatório Cultural (UTPL-EC). E-mail: csgarcia4@utpl.edu.ec

Cristiane Marques de Sousa

Mestra em Educação (UFPR). Graduada em Pedagogia pela Unioeste – campus Foz do Iguaçu. Licenciada em Música pelo Parfor – UFPR. Psicopedagoga e Arteterapeuta pelo ITECNE. Professora e Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

E-mail: cris.marques86@gmail.com

Elmir Henrique Silva Andrade

Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Tem interesse pelos estudos sobre o esporte, especialmente pelos que abrangem os aspectos socioculturais.

E-mail: elmir.andrade.093@ufrn.edu.br

Frankz Marlon Ramón Silva

Estudante de Artes Plásticas e Design e Artes Cênicas. Nasceu na cidade de Loja-Ecuador. Atuou em obras de teatro nacional e internacional, entre elas “Raíces” (2021), sendo este dramaturgo da obra. Destaca-se como fotógrafo em múltiplas exposições, sendo algumas delas “Olhares Não Violentos” (2020), “Arquivo Histórico 2020” (2021). Já foi publicado em fotolivros e colaborações com editoras independentes como “Escrevendo com luz” (Buenos Aires-2020), “Erro” (Peru-2021) e “Hidrazina” (Itália-2021). O seu trabalho assenta na experimentação dos percursos cotidianos que o rodeiam, incorporando novos suportes aliados às técnicas fotográficas. Atualmente é investigador do grupo Teatro *tras las rejas*.

E-mail: frankzramon123@gmail.com

Gláucio Henrique Matsushita Moro

Professor Doutor e Pesquisador da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Técnico em Desenho de Comunicação pela ETE Carlos de Campos, graduação em Desenho Industrial pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004), mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010) e Doutorado em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016). Tem experiência em Cinema e Audiovisual, Estudos da Imagem e Comunicação, Sistemas Interativos e Narratologia. Trabalhou em lugares como a TV Cultura de São Paulo, PUC-SP e Editora Abril. Desenvolveu atividades de inovação e coordenação de orientação pedagógica na criação e implantação do curso de Cinema e Audiovisual da PUCPR no ano de 2020. Seus principais interesses de pesquisa são atuando nos temas de cinema, audiovisual e linguagem, estudos da imagem, arte e tecnologia, cultura, tecnologia e sociedade.

E-mail: ghmoro@gmail.com

Iáscara Oara de Jesus

Doutoranda em Educação, Mestre em Ciências da Linguagem, especialista em Produção e Criação de Moda. Graduada em Direito. Atuou como professora/coordenadora em cursos técnicos, graduação e Pós-Graduação na FIESC-SENAI-SC/ UNIFEPE/UNIASSELVI/ UNIVILLE/IFES/UNIVALI. Tem experiência na área da Moda, design, artes e desenvolvimento de Produto. Recebeu Prêmio Rio Sul - IV Salão de Artes da Cidade de Itajaí/ Revelação Artística Itajaiense/Indicação Especial no III Salão de Artes da Cidade de Itajaí (Fundação Cultural de Itajaí). Artista experimental, professora universitária, mentoria para consultores de Empresas. Atuante na área da comunicação e desenvolvimento humano, especializada em técnicas contemporâneas e didáticas de aprendizagem e consultoria de imagem. Idealizadora do Projeto NomadeSou.

E-mail: oarajesus@gmail.com

Juan Diego Burneo Ordoñez

Estudante de Arte e Design e Artes Cênicas. Nasceu na cidade de Loja-Ecuador. Atuou em obras de teatro e produções visuais de nível nacional e internacional. Tem se destacado como artista plástico, obtendo diversos reconhecimentos importantes na América Latina. Apaixonado pela natureza, se dedica ao ensino do *bushcraft* e da sobrevivência. Atualmente é investigador do grupo Teatro *tras las rejas*.

E-mail: juanburneodes@gmail.com

Michelle Bocchi Gonçalves

Doutora em Educação (UFPR). Bióloga e professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação – UFPR, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LICORES). É líder, com Jean Carlos Gonçalves, do Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelite/UFPR/CNPq).

E-mail: michellebocchi@gmail.com

Pedro José de Freitas Zirollo

Ator, Diretor de Teatro, Educador e Psicólogo. Discente do Doutorado em Educação PPGE da UFPR. Mestre em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena. Graduação em Psicologia pela PUC/PR. *Integra o grupo de pesquisa Labelite/CNPq/UFPR – Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro.*

E-mail: pedrozirollo@hotmail.com

Priscilla Pinto Costa da Silva

Doutora e mestra em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (UPE). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN). Tem interesse pelas áreas do lazer e das práticas corporais.

E-mail: laprisci@gmail.com

Rogério Machado Rosa

Psicólogo; Doutor em educação; Professor do Departamento de Metodologia de Ensino - MEN da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Coordenador do Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências - NUVIC.

E-mail: rogeriorosa.ufsc@gmail.com

Thaís Castilho

Bailarina, professora e pesquisadora do movimento no campo da Educação. Professora Colaboradora do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente no programa de Pós-Graduação em Residência Multiprofissional em Saúde da Mulher (HU/UEL). Doutora e Mestre em Educação pelo PPGE-UFPR. Pedagoga, Especialista em Metodologia do Ensino de Artes e Especialista em Educação Física Escolar: Práticas de Ensino pela UNINTER. Licenciada e Bacharela em Dança pela UNESPAR. Membro do Labelit (UFPR/CNPq) – Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades.

E-mail: tahcastilho@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem estrutural 10, 111, 118, 127
 artes cênicas 10, 134, 157, 163, 184, 185, 206
 artes do corpo 10, 166, 167, 173, 174, 175, 184
 artes visuais 21, 133
 atores 11, 47, 49, 113, 114, 126, 136, 143, 145, 226, 229, 230, 232, 233, 234, 237, 238, 240
 audiovisual 33, 35, 36, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 250
 autonomia 69, 80, 85, 117, 195, 233

C

cena 10, 15, 72, 78, 137, 143, 149, 157, 160, 161, 162, 163, 172, 173, 177, 178, 188, 189, 199, 204, 206, 215, 230, 234, 235, 238, 240, 243, 244
 cinema 33, 36, 47, 48, 49, 67, 250
 comunicação 15, 16, 19, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 47, 57, 64, 96, 105, 109, 122, 143, 144, 164, 178, 200, 228, 250
 conhecimento 20, 25, 47, 49, 54, 56, 57, 60, 70, 75, 77, 78, 80, 88, 105, 116, 118, 123, 126, 130, 133, 155, 159, 174, 176, 199, 210, 211, 212, 231
 corpo cego 10, 15, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 125, 126
 corporeidade 66, 69, 121, 128, 166, 174, 175, 176, 177, 214
 corpos em movimento 25, 42, 175
 corpos recortados 16, 23, 25, 26, 27, 30
 cotidiano escolar 9, 51, 52, 53, 62, 63, 64, 67, 69, 72, 74, 87

cultura 21, 35, 40, 41, 42, 43, 60, 63, 75, 76, 79, 80, 85, 88, 90, 91, 97, 100, 119, 129, 133, 155, 161, 201, 206, 218, 219, 228, 249, 250

D

dança 11, 22, 30, 71, 136, 137, 167, 188, 189, 190, 193, 195, 196, 197, 201, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225
 discurso hegemônico 9, 92, 93, 101, 107, 108
 discurso na vida 74, 86, 89
 discurso pedagógico 9, 73, 74, 75, 86, 89

E

educação 9, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 33, 35, 38, 39, 40, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 59, 61, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 81, 82, 85, 87, 91, 97, 133, 148, 150, 154, 159, 161, 166, 173, 174, 175, 176, 178, 183, 184, 202, 206, 207, 221, 225, 245, 246, 247, 248, 249, 251
 ensino médio 114, 215
 ensino superior 10, 185
 enunciador 11, 226, 227, 229
 esporte 10, 15, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 249
 estética 9, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 30, 71, 74, 76, 77, 81, 82, 85, 87, 91, 128, 133, 136, 140, 141, 166, 167, 174, 175, 184, 190, 212, 213, 214, 225, 242, 245, 246
 estudantes 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 52,

SUMÁRIO

53, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 72,
78, 80, 82, 84, 88, 89, 204

F

formação estética 20, 21, 77, 81, 82, 87

I

infância 11, 15, 52, 61, 72, 209, 210, 211,
212, 213, 214, 221, 222, 223, 224, 225
isolamento social 19, 20, 30

J

jogos teatrais 10, 131, 132, 134

L

liberdade 10, 15, 131, 132, 133, 134, 136,
140, 141, 142, 147, 148, 156, 160, 161,
163, 178, 241, 242, 249
literatura 20, 28, 67, 76, 90, 206

P

pandemia 9, 12, 15, 18, 19, 20, 28, 30, 33,
35, 36, 37, 38, 39, 49, 77, 227, 228, 231
performance 10, 56, 57, 59, 60, 64, 66, 72,
131, 132, 134, 137, 138, 143, 144, 147,
182, 188, 203, 248
pesquisa educacional 11, 209
poética 10, 16, 18, 24, 30, 57, 81, 82, 83,
85, 87, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 142,
143, 145, 147, 166, 167, 174, 184, 187,
210, 211, 216

processo de ensino 86, 193
publicidade 9, 92, 95, 96, 97, 98, 101, 105,
106, 107, 110

R

reflexões bakhtinianas 11, 109, 226, 246
representações sociais 10, 111, 112, 113,
118, 119, 122, 123, 124, 126, 127, 130

S

sociedade 34, 35, 40, 44, 54, 59, 61, 95,
108, 112, 113, 117, 118, 121, 126, 127,
130, 153, 156, 157, 159, 160, 163, 176,
195, 196, 218, 250

T

teatro 11, 22, 30, 46, 47, 48, 77, 82, 91,
109, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148,
150, 152, 154, 157, 161, 162, 163, 194,
226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234,
235, 236, 240, 242, 243, 244, 245, 246,
248, 249, 250
treinamento corporal 11, 183, 226, 229, 239

V

verbo-visual 93, 102, 103, 104, 105, 109,
204, 206, 208
violência 135, 139, 145, 223

www.PIMENTACULTURAL.com

CORPO(S)

linguagem,
comunicação,
educação