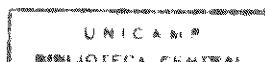


KÁTIA MARIA DA SILVA

O CORPO SENTADO: NOTAS CRÍTICAS SOBRE O CORPO E O SENTAR
NA ESCOLA

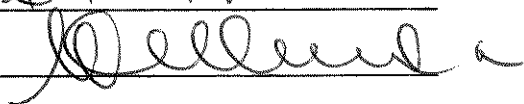
UNICAMP - 1994



KÁTIA MARIA DA SILVA n.º/si 38

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação de Mestrado
defendida por Kátia Maria da Silva e
aprovada pela Comissão Julgadora em
22.11.94.

Data: 22.11.94

Assinatura: 

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Ciências Sociais Aplicadas à Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida. t

Comissão Julgadora:

Deellenda.
As Rôses.
En Höpeling

RESUMO

Análise dos corpos sentados em uma escola pública de 1º grau, situando-os no espaço e tempo escolares; observando conflitos expressos no poder e não poder sentar, no dever de permanecer sentado, nos lugares escolhidos (ou não) para sentar-se, nas distâncias e aproximações, em relação aos outros e em certas relações com o espaço arquitetônico e com os arranjos dos objetos. Analisadas algumas relações sociais e mudanças culturais, históricas, envolvendo os corpos e o sentar, busca de possíveis significados de certos gestos e posições corporais, bem como de tensões que envolvem as carteiras, os corpos, as prescrições científicas, os costumes, as "boas maneiras" e o corpo sentado na escola.

ABSTRACT

Analysis of the seated bodies in a first grade public school, placing them in the school space and time; observing the conflicts present in the permission or not for seating; in the duty of staying seated; in the chosen (or not) places to be seated, in the distances and approaches among each other, and in certain relationships with the architectonic space and with the disposition of the objects. It is analysed some social relationships and cultural changes, historicals, involving the bodies and the seating, searching the possible meanings of certain gestures and corporal postures, as well as tensions that involve the desks, the bodies, the scientific prescriptions, the customs, the "good manners", and the seated body in the school.

"A fixidez é sempre momentânea"

(Octavio Paz)

O meu interesse pelo corpo, pelos gestos, surgiu através do gosto pelo teatro. O que mais me encantava no teatro - "uma arte executada **aqui e agora**, no organismo dos atores, diante de outros homens", nas palavras de Grotowski¹ -, apesar da riqueza da dramaturgia, era a expressividade do ator, da cena. O que mais me atraía era o corpo ali presente, vivo. Não tanto as palavras, mas o corpo, os gestos - se é que podemos separar assim, pois a fala é corporal.

Como pedagoga, estava bastante incomodada, entre outras coisas, com uma certa visão pedagógica do mundo. Universo cercado por finalidades, transmissões de mensagens, controle de resultados, busca da moral da história.

O teatro e também a literatura apareciam inicialmente para mim como uma maneira de respirar. Uma despreocupação com o "para que serve", que permitia vitalidade e criação. **A paixão segundo G.H.** aumentou aquele

mal-estar. Clarice Lispector fala, ali, dessa moral da finalidade:

"Durante as horas de perdição tive a coragem de não compor nem organizar. E sobretudo a de não prever. Até então eu não tivera coragem de me deixar guiar pelo que não conheço e em direção ao que não conheço: minhas previsões condicionavam de antemão o que eu veria. Não eram as antevistas da visão: já tinham o tamanho de meus cuidados. Minhas previsões me fechavam o mundo."²

E logo adiante:

"Sei que vi - porque para nada serve o que vi."³

Então diz que sua antiga moralidade só admitia a finalidade. Que essa moralidade era o desejo de entender e, como não entendia, arrumava as coisas.

Como não lembrarmos, também, aqui, de certos tipos de pesquisa, cujo quadro teórico e cujas hipóteses prevêem, de antemão, os resultados?

Depois foi a vez de Nietzsche. O niilismo como estado psicológico, diz ele, é produzido pela queda da interpretação moral-cristã do mundo. Pela desilusão a respeito de uma suposta finalidade do vir-a-ser, a respeito do conceito de unidade e do conceito de verdade. Caindo essas três categorias de interpretação do mundo, restaria o nada. O

mundo parece sem valor.⁴ Finalidade como integrante da moral cristã.

Essas palavras de Nietzsche, as de Clarice e as de algumas outras pessoas, foram como que diminuindo a solidão em que me colocavam meus questionamentos.

A companhia de autores, com os quais nos identificamos - mesmo que parcialmente -, em certos momentos da nossa vida, é tratada por Nietzsche até como uma criação, para nos defender do isolamento, da solidão, no prefácio de *Humano, demasiado humano*:

"(...) E quem adivinha algo dos calafrios e angústias do isolamento, aos quais toda incondicional **diferença de olhar** condena os que são acometidos dela, entenderá também quantas vezes eu, para descansar de mim, como que para um temporário auto-esquecimento, procurei abrigar-me em alguma parte - sob alguma veneração ou inimizade ou cientificidade ou leviandade ou estupidez: e também porque, onde não encontrei aquilo de que precisava, tive que conquistá-lo artificialmente, falsificá-lo, criá-lo ficticiamente para mim (... e que outra coisa fizeram jamais os poetas? e para que existiria toda a arte no mundo?). Mas do que eu precisava sempre de novo, com a maior das premências, para minha cura e auto-restabelecimento, era da crença de não ser o único a ser assim, o único a ver assim -

uma mágica premonição de parentesco e igualdade de olho e de desejo, um repousar na confiança da amizade, uma cegueira a dois sem suspeita e pontos de interrogação, um gosto pelas fachadas, superfícies, pelo perto, pelo próximo, por tudo o que tem cor, pele e aparência. Talvez se pudesse, sob esse aspecto, imputar-me muita "arte", muita refinada falsificação de moeda: por exemplo, que eu teria, deliberada e propositalmente, fechado os olhos à cega vontade de moral de Schopenhauer, em um tempo em que, sobre a moral, eu já era bastante clarividente; do mesmo modo, que eu teria me enganado sobre o incurável romantismo de Richard Wagner, como se ele fosse um começo e não um fim; do mesmo modo sobre os gregos, do mesmo modo sobre os alemães e seu futuro - e quem sabe haveria, ainda, toda uma longa lista de tais "do mesmo modo"? -, suposto, porém, que tudo isso fosse verdade e imputado a mim com bom fundamento, o que sabeis vós, o que podereis saber, de quanto há de ardil de autoconservação, do quanto há de razão e cuidado superior em um tal auto-engano - e de quanta falsidade eu ainda necessito, para poder permitir-me sempre de novo o luxo de minha veracidade? ... Basta, eu vivo ainda; e a vida não foi inventada pela moral: ela **quer** engano, ela vive de engano ..."⁵

Ao mesmo tempo, outras experiências, um seminário sobre **As Bacantes**, de Eurípedes, com o ator Ricardo Puccetti realizando uma performance no Observatório a Olho

Nu, Aldebaran, evocando as origens rituais do teatro. E ainda outras vivências, que guardavam com esta laços de parentesco e foram provocando alterações em mim. O espetáculo de abertura do II Festival Internacional de Teatro de Campinas, em 1991: *Sleep & Reincarnation from de Empty Land* (Sono e reencarnação da terra vazia), de Natsu Nakajima. Natsu dizia-se uma xamã e ensinava aos atores e dançarinos brasileiros que com ela apresentavam-se, que era necessário esvaziar o corpo para que o ancestral dançasse. Essas idéias e a força do espetáculo de Natsu, do butoh, foram como que se enlaçando - pois, como falou Zaratustra, "todas as coisas estão encadeadas, enoveladas, enamoradas" - com Dionísio, deus que convida a todos para vestirem-se de bacantes e dançarem.

Dionísio e Natsu remetiam-me a rituais com vários deuses - energia e arquétipo - que se manifestavam nas pessoas, dançando em seus corpos, no candomblé. E, como Nietzsche, "eu só poderia acreditar em um deus que soubesse dançar".

E foi então que decidi analisar os corpos sentados, escolhendo como lugar a escola, onde procura-se limitar sua dança.

Observei, de junho de 1991 a dezembro de 1992, o cotidiano de uma escola pública municipal de 1º grau, em Campinas, nos períodos em que trabalha-se com as quatro séries iniciais. Entrevistei alunos, os professores, a

orientadora pedagógica e manteve conversas informais com a direção da escola e com os funcionários. Fotografei pessoas sentadas em várias situações e a distribuição dos móveis e outros objetos, na escola. Fotos que me auxiliaram nas entrevistas que realizei - desta vez procurando elementos, contribuições teóricas para a análise - com o fisioterapeuta Marco Antonio Alves de Moraes, do Grupo Interdisciplinar de Prevenção e estudos de Patologias da Coluna Vertebral, da UNICAMP; com o médico e cinesiologista José Antonio Lima; com a dançarina Márcia M. Strazzacapa Hernández; com o ator do Laboratório Unicamp Movimento e Expressão (LUME), Ricardo Puccetti; com o mímico e diretor teatral do LUME, Luís Otávio Burnier; com o arquiteto Antonio da Costa Santos.

Mas por que o corpo sentado? Talvez, após ter assistido, ou melhor, vivido a experiência do espetáculo teatral *Suz/O/Suz*, tenha me assustado com o excesso de movimento, de instabilidade que vivemos ali, com nossos corpos desamparados e, talvez por isso, tenha preferido tentar me fixar no corpo em aparente estabilidade, sentado.

No entanto, a tentativa de analisar os corpos na escola não é menos inquietante e a tensão se mantém, de outras formas.

Embora se deseje que essa seja a posição dos corpos dos alunos na escola, ela nem sempre é. Apesar de ser uma obsessão para muitos professores, que dispendem

enorme esforço perseguindo esse objetivo de manter os alunos sentados, trata-se de uma ação a ser diariamente retomada - principalmente nas séries iniciais da escolarização. Situação que evoca o mito de Sísifo, condenado pelos deuses a rolar um rochedo até o alto de uma montanha, de onde seu peso o faz cair novamente. Então, Sísifo desce à planície e re-inicia seu interminável trabalho. Camus entende o momento da descida da montanha como a hora da consciência de Sísifo. Consciência responsável pela tragicidade do mito. "Onde estaria, de fato, a sua pena, se a cada passo o sustentasse a esperança de ser bem-sucedido?"⁶ Ou, como afirma Artaud, "é a consciência que dá ao exercício de todo ato da vida sua cor de sangue, sua nuance cruel ..."⁷

Consciência, quando falo desses professores, entendida como a compreensão alcançada ao longo do contínuo retomar do trabalho. Entendimento de que basta interrompê-lo, para que os alunos deixem de apresentar as condutas desejadas. (Sem falarmos aqui daqueles alunos que não se deixam convencer ou intimidar, por palavras ou punições, encontrando quase sempre maneiras de manter-se fora do controle externo).

Nessa tragicidade, a ironia caminha junto com a dor, como na dramaturgia de Nelson Rodrigues. Pois essa situação, de tentar manter os alunos sentados e silenciosos, não deixa de ser patética.

O próprio corpo sentado revela outros conflitos, como ao observarmos quem pode sentar e quem não pode; os lugares escolhidos (ou não) para sentar-se; a distância e a proximidade, em relação aos outros; certas relações com o espaço arquitetônico e com os arranjos dos objetos.

Situado o corpo no espaço e tempo escolares, analisadas algumas relações sociais e mudanças culturais, nos voltaremos para alguns possíveis significados de certos gestos e posições físicas, para tensões que envolvem as carteiras, os corpos, as prescrições científicas, os costumes, as chamadas boas maneiras e o sentar na escola.

Notas

- 1 GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. R.J., Civilização Brasileira, 1971. p. 70.
- 2 LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G. H.* Florianópolis, Ed. UFSC, 1988. p. 12.
- 3 id. ibiden. p. 13.
- 4 NIETZSCHE, F. W. **NIETZSCHE**. Obras Incompletas. Os Pensadores. v. 2, 2ª ed., S.P., Nova Cultural, 1991. p. 160-1.
- 5 NIETZSCHE, F. W. **NIETZSCHE**. Obras Incompletas. Os Pensadores. v. 1, 5ª ed., S.P., Nova Cultural, 1991. p. 41-2.
- 6 CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. 2ª ed., R.J., Guanabara, 1989. p. 143.
- 7 ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. S.P., Max Limonad, 1984. p. 132.

"No princípio era a ação"

(Goethe)

"Ruídos.

Estranhas engenhocas produzindo sons metálicos que, aos poucos foram tomando conta daquele quase-silêncio, tenso e constrangido, que se fazia no imenso galpão, onde as pessoas pretendiam ser o público de uma peça de teatro.

Mas não foi bem assim. Ao entrarem e não encontrarem as cadeiras - nem mesmo um palco -, alguns já intuíram que não havia lugar para público. Antes mesmo, ao escolherem *Suz/O/Suz*, muitos já sabiam que seria desconfortável estar ali, que não se tratava de uma relação na qual as posições estão prefixadas, permitindo segurança e tranqüilidade para observar, apenas.

Os ruídos se ampliavam e vinham de vários locais.

Uma certa desconfiança começou a tomar conta das pessoas. Foi então que do teto caíram cordas e surgiram homens semi-nus, descendo. E não havia um lugar para colocar-se as costas, um grupo de confiáveis em quem se

apoiar. Apenas o escuro e aquele prenúncio de invasão. Todos em pé olhavam, atônitos, os homens descendo.

Até que a invasão se confirmou.

Um barulho insuportável de moto-serra passeava na altura das pernas das pessoas, que recuavam, fugiam, ou paralisavam-se. A mesma reação era provocada por carrinhos de supermercado, carregando bonecas, televisão; por pneus e uma enorme bola de metal, arrastada por uma corrente.

Eles vinham de toda parte. Continuavam a descer pelas cordas, mas já estavam no meio da multidão.

Já não era possível a estabilidade. Não havia uma maneira definida de proteção. Restava estar atento.

Essa sensação terrível de desconforto, medo e solidão, alguns tentaram a todo custo amenizar, agarrando-se a pessoas conhecidas - o que nem sempre foi bem sucedido, contribuindo para aumentar o pânico, quando se confundiam, agarrando-se a estranhos.

Não havia distâncias seguras, nem liberdade de movimentos. Todos os sentidos precisavam estar despertos para evitar, inclusive, a multidão, fragmentada em bandos erráticos e efêmeros.

A tensão provocada era imensa. Todo o organismo estava em alerta, preparado para uma guerra.

A multidão se reunia e se pulverizava, ora contida, a esperar, ora rítmica, dançando uma dança de fuga ou de aproximação.

E havia uma música. Já não eram os ruídos iniciais, que lembravam um tempo muito antigo, mas uma música bastante densa, cuja velocidade remetia ao nosso tempo.

Naquele ritmo cada vez mais acelerado e ameaçador, naquele espaço escuro, fugindo de carrinhos de supermercado, sentindo no outro o inimigo, a construção, no espaço, da imagem patética do homem contemporâneo.

Nada precisava ser dito. Restava estar ali, junto àquela multidão da qual, inevitavelmente, se fazia parte.

Repentinamente, impôs-se silêncio: o fogo surgia. Dois estandartes passeavam entre a multidão, cada qual com um símbolo em chamas. Não um fogo que destrói o símbolo, mas símbolos de fogo, em fogo.

Ele se propagava de uma maneira estranha. Criava, nesse ritual, uma espécie de idolatria. As pessoas foram se acalmando e seu olhar parecia contagiado. Uma silenciosa atração aconteceu. Alguns o seguiam, em procissão. O suave movimento desses estandartes em chamas provocou uma quase hipnose. Como se daquele caos anteriormente estabelecido, surgisse a esperada possibilidade de descanso.

Uma promessa de que a vida seria mantida. Mas haverá elemento mais instável que o fogo?

E *Suz/O/Suz*, baseada em rituais de iniciação, prosseguiu..."

Esta é parte de um registro que fiz após viver a experiência do espetáculo *Suz/O/Suz*, em 1991¹. Uma das questões que ele evoca é a ruptura, ou a indefinição, de regras sobre como colocar-se num ambiente público. Estávamos, quase mil pessoas, em um galpão imenso, às voltas com essa circunstância.

No teatro convencional, tudo costuma estar pré-fixado: o tipo de espaço, contendo um auditório com cadeiras e um palco. O lugar da cena é no palco e o lugar do público é sentado, no local escolhido no momento da compra de ingressos. Ao sentar-se, cada um percebe quem está a seu lado. O aplauso costuma ter seu momento apropriado e é por sua densidade que se costuma avaliar o quanto o espetáculo agradou ou não ao público. As pessoas, apesar de permanecerem pacientemente sentadas, como um rebanho disposto a pastar, conforme brinca Canetti², costumam ser tomadas por grande expectativa durante o espetáculo, mas existe a certeza de que seu corpo está protegido do contato com outros corpos. E toda essa certeza desaparece em *Suz/O/Suz*.

Impossível *Suz/O/Suz* se estivéssemos sentados, ou mesmo em pé, mas com locais delimitados e protegidos. A vertigem desse espetáculo, o abismo em que nos lança depende, em grande parte, desse caos espacial, envolvendo nossos corpos indefesos. Nenhuma distância a ser respeitada, principalmente pelo suposto público.

Essa característica do teatro que chamei convencional, de manter o público enquanto espectador, faz parte também dos jogos esportivos, do cinema, do rádio. As pessoas vêem e ouvem, ou apenas ouvem. A valorização dos sentidos de audição e visão caracteriza a nossa sociedade "civilizada", como veremos adiante.

Suz/O/Suz nos nega a confortável posição de espectadores, nos coloca em contato com situações que fazemos o possível para evitar no nosso cotidiano, como a de sermos tocados por estranhos. Evitamos o contato involuntário. Basta notarmos o mal-estar provocado ao, inadvertidamente, esbarrarmos em alguém nas ruas, ou em um ônibus, ou se um estranho fica muito próximo de nós, em uma fila.

Canetti³ entende a necessidade que o homem tem de manter certa distância física de estranhos como temor de ser tocado pelo desconhecido. Esse temor gerou as distâncias criadas pelo homem em torno de si. Nossa maneira de nos movermos nos locais públicos também corresponde a esse

medo. A arquitetura dos palácios, os enormes espaços, os recintos amplos, serviriam para o distanciamento e proteção do poderoso, ao mesmo tempo que podem auxiliar simbolicamente para a ampliação do seu poder. Walter Gropius⁴ afirma que os faraós e os imperadores romanos "impressionavam os súditos com grandes ruas e praças axiais de escala sobre-humana, a fim de gerar medo ante seu poder. Hitler e Mussolini recebiam seus visitantes em enormes gabinetes e sentavam-se do lado oposto à porta de entrada, a fim de intimidá-los."

A percepção de cada um de nós enquanto pessoa, ultrapassa os limites da nossa pele. Alguns autores⁵ afirmam que os seres humanos possuem um espaço pessoal, como o território animal, geograficamente demarcado e defendido. O território humano, diferentemente do animal, está em torno do nosso corpo. Essas distâncias que procuramos guardar protegeriam nosso território.

Podem surgir conflitos, no contato entre pessoas de culturas diferentes, devido, também, à percepção dos espaços pessoais. Para adultos norte-americanos, a distância conveniente para se conversar está em torno de 70 centímetros e, para os sul-americanos, essa distância é menor. Já os árabes aproximam-se mais do seu interlocutor. Os árabes do Mediterrâneo⁶ costumam, ao conversar, pegar na mão do interlocutor, olhá-lo nos olhos, respirando bem próximo. Já os norte-americanos vivem uma cultura de não-contato.

Costumamos, afirma Flora Davis⁷, "equiparar proximidade física com sexo, de forma que, ao vermos duas pessoas muito juntas, imaginamo-las conspirando ou namorando. Quando somos forçados a ficar muito perto de alguém - no metrô lotado, por exemplo - tratamos de compensar a situação com cuidados: desviamos o olhar, damos as costas e, no caso de contato físico real, os músculos do lado em que se dá o contato ficam tensos."

A distância que uma pessoa mantém de outra expressa, também, a natureza de um encontro. Estudiosos norte-americanos, que têm certo gosto por medidas, estabeleceram escalas de distâncias apropriadas para cada tipo de relacionamento, nos Estados Unidos. Alguns sugerem quatro tipos de espaços:

O espaço íntimo - de 0 a 45 centímetros - , para os contatos físicos com pessoas de maior intimidade. A essa distância, a relação é mais intensa, envolvendo o olfato, podendo envolver o tato, o calor do corpo, cada um percebendo as variações da respiração do outro, a textura da pele, suas possíveis mudanças de tonalidade.

O espaço pessoal - de 45 a 120 centímetros -, para contatos amigáveis com pessoas conhecidas.

O espaço social - de 120 a 360 centímetros -, para relacionamento profissional com colegas

de trabalho e em eventos sociais. As mesas de pessoas que ocupam cargos de direção costumam ser grandes o suficiente para manter as pessoas a uma distância desse tipo.

O espaço público - acima de 360 centímetros -, distância a ser mantida dos desconhecidos.

A distância convencional para a convivência em sociedade, para brasileiros, urbanos e da chamada classe média, parece ser de 50 centímetros, conforme indicam as boas maneiras: "Não chegue muito perto nem toque seu interlocutor. Guarde a distância regulamentar de 50 centímetros."⁸

Não apenas para os norte-americanos o tocar-se é quase um tabu. Mais distantes fisicamente posicionam-se os ingleses e os anglo-canadenses. E ainda mais, os alemães. Já os espanhóis, italianos, franco-canadenses, russos, judeus e sul-americanos costumam aproximar-se mais.

Um sinal social para delimitar distâncias entre os corpos pode dar-se pelo olfato: evitar sentir o cheiro do corpo alheio e evitar que o outro sinta o cheiro do nosso corpo. Tememos o mau hálito, o suor, os odores genitais. Procuramos substituir os odores naturais pelos industrializados. Essa maneira de lidar com o sentido do olfato é a que predomina na sociedade ocidental chamada civilizada.

Sabemos que nem todas as sociedades têm essa aversão a sentir o cheiro do corpo do outro. Para os árabes, cheirar um amigo é uma atitude desejável e negar a ele nosso hálito é vergonhoso. Em Bali, os namorados aspiram-se profundamente ao se cumprimentar. Na Nova Guiné Meridional, é costume dos Kanum-irebe que, quando amigos se separam, o que fica toque a axila do que parte, para guardar um pouco do seu cheiro.⁹

A presença ou ausência de calor, proveniente do corpo do outro, também pode definir distâncias. Algumas pessoas costumam evitar sentar-se na cadeira onde outra pessoa estava sentada, imediatamente após esta ter-se levantado, como se permanecendo aquecido o assento, algo do seu corpo ainda estivesse ali.

Tato, olfato e paladar são sentidos que exigem proximidade. Visão e audição permitem que a experiência se realize à distância. Nossa sociedade, talvez principalmente por isso, tende a valorizar esses últimos. Sociedade que separa corpo e mente e dignifica o que estaria supostamente mais ligado à mente, suspeitando do que parece ligar-se mais ao corpo. Como se o futuro desejável para a humanidade fosse o que é retratado em certas obras de ficção científica: homens cujos nomes são números, homens que não mantêm relações íntimas, aos quais falta o corpo - ou o tratam com menosprezo. A maioria dos heróis dessas obras,

conforme Bruno Bettelheim¹⁰, "é basicamente uma mente sem corpo".

Tentemos começar a perceber como estão os corpos - nesse aspecto de proximidade, contato - na escola que foi pesquisada.

As escolas públicas de 1º grau - principalmente nos períodos em que se trabalha com as quatro séries iniciais - parecem ainda constituírem-se num ambiente marcadamente feminino. A escola pesquisada tem essa característica. Apenas o trabalho de vigia, ou guarda, é desempenhado por homens. Todos os outros funcionários são mulheres, incluindo dentistas; assim como todos os professores de 1ª à 4ª séries, exceto um professor de Educação Física.

Essa situação parece propiciar que as relações aconteçam com uma certa proximidade física, já que os estudiosos do assunto afirmam que as mulheres têm um território, um espaço pessoal, menor que o dos homens¹¹ (Entre as crianças o contato é intenso, conforme veremos adiante.)

Existem diferenças, socialmente aprendidas, nas maneiras de homens e mulheres posicionarem seus corpos. As mulheres parecem procurar aproximar-se mais umas das outras, tocar mais o interlocutor, ter maior familiaridade com a aproximação. O que não significa que

todas sejam assim, ou que sempre e indiscriminadamente comportem-se dessa maneira.

Na escola, principalmente (mas não apenas) em situações informais, podemos perceber essa característica. Professoras conversando com alunos, tocando-os. Professoras sentadas bastante próximas, no refeitório ou no pátio, durante o momento do lanche; na sala de aula, durante os intervalos de reuniões. Professoras que se tocam ao conversar. A distância não corresponde ao espaço social, adequado aos ambientes de trabalho para os norte-americanos e também muitas vezes é menor que a recomendada pelas "boas maneiras". O que não significa que os conflitos não ocorram, ou que essas posições corporais o camuflem, pois a proximidade física não ocorre indiscriminadamente. Podemos notar preferências. Numa conversa, por exemplo, as pessoas que têm maior afinidade muitas vezes adotam posturas corporais semelhantes. Ao analisarmos o lugar ocupado por cada um, em reuniões, perceberemos as distâncias, os locais escolhidos para sentar, expressando afinidades e divergências.

O espaço também pode ser indício da posição social ocupada pelas pessoas. Ao entrarmos na secretaria/diretoria da escola - as quais dividem a mesma sala, pois a escola não possui espaços adequados às suas necessidades - temos, à esquerda, o lugar da secretária: uma

mesa (composta por um plano de madeira revestida de fórmica, apoiado em estrutura tubular metálica, em torno da qual três tábuas camuflam dois jogos de gavetas - cada um com três - e escondem as pernas da secretária) e uma cadeira (do mesmo tipo que as ocupadas pelos alunos e professores), com encosto e assento construídos com madeira laminada encurvada, apoiadas em uma estrutura tubular metálica, sobre quatro pés, na cor preta. A mesa e a cadeira estão localizadas logo ao lado da porta, voltadas para quem entra.

Avançando um pouco na sala, estão, defronte à porta, a mesa e a cadeira - do mesmo tipo que as da secretária - ocupadas pela vice-diretora, posicionadas também de lado, em relação a quem entra na sala, mas do lado direito.

A escrevaninha e a cadeira ocupadas pela diretora ficam no final da sala, na direção da porta de entrada, mas, diferentemente das outras duas, voltadas para quem entra. Para falar com a diretora, a pessoa que chega tem que avançar até o final da sala, enquanto a primeira permanece sentada; já a secretária está ao lado, bastando que se entre na sala.

As pessoas costumam ser atendidas em pé. Detalhes, aparentemente irrelevantes, mas que, cotidianamente repetidos, vão definindo posições, poderes.

Existe uma bela cadeira giratória antiga na escola, de encosto alto, braços e quatro pernas. Ela foi retirada da sala dos professores/biblioteca - onde era ocupada por qualquer pessoa que ali estivesse - e levada para a diretoria/secretaria, durante o ano de 1992, quando a nova direção da escola reorganizava os móveis e o ambiente escolar. Além de levar essa cadeira, a diretora trocou os móveis que ocupava - iguais aos da secretária e da vice-diretora - pela escrivaninha antiga, de maior dimensão que as outras mesas e por uma outra cadeira, que é diferente das demais encontradas na escola, pois não possui estrutura tubular metálica, sendo toda de madeira, com quatro pernas, sem braços. Dessa forma, a diretora criou para si um ambiente diferenciado, colocando, inclusive, um tapete sob sua escrivaninha.

A cadeira retirada da sala dos professores foi levada à diretoria para ser oferecida para os pais sentarem-se, comentou a diretora, na época. Porém, ela ficou um tanto oculta por um armário, compondo o espaço da sala ocupado pela diretora. De suas mesas, apenas a diretora e a vice a vêem. Para quem entra na sala, ela está quase que totalmente escondida. Assim, dificilmente alguém que não costuma frequentar essa sala notará a cadeira. E também, ela é relativamente grande e pesada, para que as pessoas a mudem de lugar, permanecendo naquele canto. Quem puder, ou não se

intimidar em sentar ali, estará a uns dois metros da diretora. A cadeira acaba tendo uma função decorativa, sendo eventualmente utilizada por certas pessoas, em conversas com a diretora. A posição da cadeira ressalta a hierarquia, na sala. Está voltada para a diretora. Sentado nela, é possível, também, conversar com a vice. Mas é impossível ver a secretária - oculta pelo armário.

Os móveis, seu estilo, tamanho e sua distribuição no espaço, podem expressar as relações que costumam estabelecer-se no lugar.

A entrada da escola, diferentemente das entradas dos prédios públicos, dá-se pelo refeitório - único espaço interno relativamente amplo. Afinal, qual seria a mais importante função social de uma escola pública, situada na periferia da cidade? Refeitório mobiliado por mesas e bancos construídos em madeira revestida de fórmica branca, apoiados em estrutura metálica preta. Dispostas encostadas, duas ou três mesas constituem uma mesa longa, paralela a outras três ou quatro, formadas através do mesmo procedimento. As cabeceiras dessas mesas nunca são ocupadas - nem mesmo por uma "tia". A ausência na cabeceira é suprida pelo olhar oblíquo de Floriano Peixoto, num retrato colocado em uma das paredes e por Cristo crucificado, na parede oposta.

Na cozinha - que está à direita de quem entra, à primeira porta - além dos objetos comuns às cozinhas

de uma casa brasileira contemporânea (pia, geladeira, armário) - exceto o fogão, que é uma peça industrial -, está encostada na parede, à esquerda, uma mesa de escritório, como as que são usadas pelos professores na sala de aula. O espaço para colocar a cadeira fica vazio e, de cada lado da mesa, está uma cadeira - também do mesmo tipo que as utilizadas pelos professores e alunos. Como a mesa é fechada nas laterais as duas cadeiras estão colocadas de lado, em relação à ela. Sobre a mesa, uma toalha de crochê vermelha e um vaso com uma planta. Curioso arranjo, que tenta descaracterizar a mesa de escritório, tomando-a por uma mesa de refeições. Ao mesmo tempo, reflete uma das ambigüidades presentes no cotidiano escolar. A cozinha não é o local para as pessoas se alimentarem, mas sim para preparar a refeição dos alunos, servida no refeitório. Não é previsto, nem bem visto, que as pessoas alimentem-se na cozinha da escola. Existe quase que uma lei não escrita, um código, proibindo os profissionais da escola, que não trabalham na cozinha, de circular naquele espaço e proibindo as pessoas de utilizarem aquele lugar para suas refeições. Mas, às vezes, elas almoçam ali, naquela mesa. Assim, ela é e não é mesa de refeições.

A sala dos professores/biblioteca tem seu centro tomado por uma mesa retangular de madeira, utilizada para estudo, leitura, aulas de reforço, reuniões. Sobre essa mesa estão duas toalhas: uma de renda branca, industrializada

e outra, plástica, transparente, de cobertura. Arranjo que nos remete a uma mesa de sala de jantar, ou de restaurante, ou até mesmo, a um modesto altar religioso.

Em torno do centro, além de armários e estantes de aço de escritório, está um aparador, constituído por três prateleiras de madeira. Nas duas prateleiras de baixo, encontramos vários livros didáticos, mas, ao observarmos a estante superior, somos remetidos à uma cozinha, pois ali estão uma bandeja, com copos e uma talha cerâmica de água.

Ao lado desse aparador há uma estante de livros, sobre a qual descansa uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, curiosamente associada, pelo autor desse arranjo, a um relógio - no qual a máquina e o visor se encontram desmontados. Entre a santa e o relógio, está colocado um recipiente de vidro, funcionando como vaso.

Através das combinações dos objetos, podemos perceber na escola um entrelaçamento peculiar do público e do privado, mesclado com símbolos sagrados.

A escola "é a segunda casa", costuma-se ouvir em algumas conversas nesse espaço. As professoras de 1ª a 4ª séries são chamadas de "tia" pelos alunos e pela maioria de seus pares. Algumas delas costumam assinar "tia" antes do nome, ao tomar ciência de comunicados, ou em bilhetes e recados.

A diretora, identificada com a instituição a ponto de afirmar que a escola é sua vida, está convicta de que para exercer com perfeição seu papel, deve aprender a "ser mãe", o que, para ela, significa conseguir compreender cada professor, funcionário, aluno, "como uma mãe compreende seus filhos". Parte de uma idealização da relação familiar, tentando enquadrar a situação de trabalho a esse modelo idealizado. (A relação mãe-filho envolve um complexo universo composto por contradições, conflitos etc, o qual não se limita a uma visão idealizada da mãe bondosa, generosa, provedora.) A diretora encontra no ambiente privado o modelo para sua função pública. Modelo que também não corresponde às suas atitudes na escola.

Percebemos como que uma privatização do cargo: uma funcionária pública que trabalha como diretora e trata esse cargo público como se fosse seu, a escola como se fosse sua e os funcionários como empregados de sua casa. Situação comum na sociedade brasileira, que faz com que a instituição - no caso, a escola - esteja à mercê do estilo de quem ocupa o cargo de direção. Concentra poder, mas não apenas pela legitimidade que a lei confere ao cargo, mas por criar uma "lei" privada, que é a maneira de agir, a forma como se relaciona, incluindo aí como e em que situações aplica ou não as leis.

Por outro lado, a escola monta um sistema familiar no qual as crianças, de certa forma, são orfãs. A quase totalidade das pessoas que trabalham na escola refere-se aos alunos como vivendo em situação que, se não é de orfandade, é de abandono. Assim, os funcionários dizem que ninguém "dá educação" para as crianças. Grande parte dos professores afirma que os pais - ou um deles, comumente o pai - não moram com os filhos, as famílias são "desestruturadas", ou ainda, quando não é assim, os pais não se preocupam, não cooperam, não participam. Maneira de localizar na família a responsabilidade pelo insatisfatório desempenho escolar das crianças.

Orfandade presente no arranjo dos móveis da escola, quando esta retira a autoridade da cabeceira da mesa de refeições (a qual, na família, teria uma função fundamental para o desenvolvimento psíquico de cada filho), remetendo-a simbolicamente a um plano mítico-religioso: Floriano Peixoto, de um lado e Jesus Cristo, de outro.

Sabemos como procedimentos de mitificação da autoridade, afastada do contato direto, idealizada, colocada em uma posição inalcançável e ao mesmo tempo quase onipresente - como uma entidade sobrenatural ou um herói - têm sido utilizados pelos agentes do poder, como instrumentos de controle.

A escola, ao mesmo tempo que forja orfandades, cria parentes para supri-las. De certa forma, essa con-fusão de lugares, papéis, laços afetivos e de parentesco, ocorre - com maior ou menor intensidade - na relação de cada profissional com os alunos. Como vimos, são múltiplos os elementos que contribuem para a descaracterização do lugar enquanto profissional, reforçando a impressão de ser um prolongamento do lar.

Certa vez, em 1992, alguns alunos, ao observarem a diretora caminhando pela escola carregando o retrato de Floriano Peixoto, concluíram, sem nenhuma dúvida, tratar-se de seu marido. Concretizaram o casamento da autoridade com a qual se relacionam diretamente, que é e não é mãe, com a outra, que cotidianamente os observa, durante as refeições, do alto do seu posto, na parede.

Presenças, ausências, posições, registradas no espaço escolar, constituindo o ambiente, as relações.

As pessoas podem demarcar um território através do local que escolhem para sentar-se. Alguém que queira permanecer ocupando sozinho uma mesa, em uma biblioteca, por exemplo, poderá sentar-se na última cadeira na ponta de uma mesa retangular. Se a pessoa escolher uma cadeira bem no meio da mesa, desencorajará ainda mais a aproximação, conforme sugere Flora Davis.¹²

Uma maneira bastante utilizada para manter certa distância é colocar objetos, como uma bolsa, um jornal, no lugar contíguo ao que se está sentado. Nos locais públicos, podemos observar frequentemente atitudes como essa.

Nas reuniões, na escola, algumas pessoas usam esse tipo de recurso, para manter os demais afastados, para "guardar o lugar" a ser ocupado por alguém escolhido. A diretora da escola tem o hábito de, ao ausentar-se, colocar duas pastas sobre sua cadeira, talvez para que ninguém a ocupe.

A posição que uma pessoa escolhe para ocupar, quando em um grupo, pode expressar também, outros aspectos das relações. Em um espaço com forma não circular, que tende a projetar uma posição principal, a escolha desse lugar pode demonstrar o desejo de destacar-se no grupo. Ao preferir certa distância, a pessoa pode indicar o grau de intimidade desejada.

Flora Davis nos fala de estudos que demonstram que pessoas, em situações competitivas, comumente sentam-se uma frente à outra. No caso da expectativa ser de cooperação, sentam-se de lado; tratando-se de uma conversa comum, a posição costuma ser em ângulo reto.

No mês de junho, em 1991, houve uma mudança de vários professores, na escola. Entraram, no período intermediário - das 11 horas às 15 horas - cinco

professores efetivos novos e mais um substituto. No primeiro período - das 7 horas às 11 horas - houve a troca de um professor substituto. Dos dezesseis professores que trabalham com 1ª à 4ª séries, sete eram novos na escola. Nas reuniões, pedagógicas, de planejamento etc, podia se observar a existência de dois grupos, que se sentavam um em frente ao outro, na sala. À direita do coordenador da reunião, o grupo dos professores "novos" (maneira como eram chamados pela diretora da época e por alguns dos professores que já trabalhavam anteriormente na escola). À esquerda, os "antigos". Entre os dois grupos, ao fundo da sala, costumavam sentar-se aqueles professores que não participavam de nenhum tipo de polêmica.

Com o passar do tempo, conforme as pessoas começaram a se conhecer, essa diferença novos-antigos foi sendo superada por divergências mais profundas e complexas, como, por exemplo, nas concepções políticas, educacionais etc. Então, houve como que um rearranjo nos grupos e na disposição espacial das pessoas na sala, durante as reuniões. Pessoas que até então costumavam sentar-se à direita do coordenador, passaram para sua esquerda e vice-versa.

Conforme os estudos de Flora Davis, quando o grupo se firma numa configuração particular, cessadas, temporariamente, as modificações, é sinal de que as

negociações não-verbais também se interromperam. As pessoas concordam, mesmo que provisoriamente, com a ordem hierárquica, com o nível de intimidade que se deseja manter. Nesse caso, parecem reconhecer também quais são seus aliados, com quem provavelmente poderão contar em situações de conflitos que levem a um impasse e outras situações desse tipo.

Algumas pessoas costumam se sentar exatamente no mesmo lugar, em praticamente todas as reuniões. Umas sentam-se sempre ao lado de outras, com as quais têm mais afinidade, intimidade, formando pequenos grupos. Outras podem diversificar um pouco o lugar, mas sempre dentro do mesmo grupo, no mesmo lado da sala. Após a redefinição ocorrida nos grupos, pude observar que apenas uma professora, algumas vezes, alterou sua posição, passando de um grupo a outro. Mas isso provavelmente aconteceu por duas ou três vezes, até o final do ano de 1992.

Algumas pessoas que trabalham na escola não possuem um lugar, com cadeira e mesa, para sentarem-se. Além dos guardas e das faxineiras, quem não possui esse lugar, com os respectivos móveis, é a orientadora pedagógica da escola. Ela costuma alternar seu local de trabalho entre a sala dos professores, que também funciona como biblioteca e a diretoria/secretaria, conforme as possibilidades que cada

local oferece no momento, segundo as necessidades de seu trabalho.

Por sugestão da diretora, a orientadora passou a guardar seu material de trabalho em uma das gavetas da mesa ocupada pela vice-diretora e a dividir a mesa com esta. No entanto, trata-se de uma mesa de escritório, "fechada" na parte da frente e nas laterais, dificultando que alguém se sente em outro local que não seja o único para o qual foi projetada. A orientadora senta-se, então, na frente da mesa, tendo que, ou manter-se afastada desta - caso queira colocar as pernas para a frente -, ou posicionar-se com as pernas para um dos lados. Além disso, como nenhum móvel foi mudado de lugar e não se previa alguém sentado na parte da frente da mesa, quando ela foi colocada naquela posição, a orientadora, sentada ali, fica próxima à passagem das pessoas, no meio da sala.

Não possuir um lugar apropriado, mesmo que não seja ocupado o tempo todo, durante o horário de permanência na escola, significa, também uma desvalorização, uma negação.

Essa é uma das situações que parecem expressar a ambigüidade com que é tratado o "pedagógico", pela escola. Existe um discurso que afirma sua prioridade, ao mesmo tempo que percebemos que não é bem essa a concepção que

norteia as práticas - tanto da Secretaria de Educação, quanto da direção da escola, como também, de alguns professores.

Situações como essa são produzidas por uma complexidade de circunstâncias.

Os espaços na escola são ínfimos, a mesma sala servindo para mais de um fim. Mas fica difícil de imaginar, por exemplo, um diretor que não tenha uma mesa e uma cadeira para trabalhar, por menores que sejam os recursos materiais da escola e o seu espaço físico.

A reinvidicação dos professores da Rede Municipal de Ensino, de que houvesse um orientador pedagógico trabalhando em cada escola, começou a ser atendida nesses últimos anos, com o governo municipal que assumiu em 1989. Criou-se um critério, segundo o qual as escolas que tivessem no mínimo vinte salas de aula, teriam uma orientadora trabalhando em tempo integral. Cada duas escolas com número de salas inferior a vinte, contariam com uma orientadora pedagógica atendendo-as. É bastante recente essa valorização do orientador pedagógico, bem como a ampliação de vagas para essa função, de forma a cumprir o critério de atendimento. Se, por um lado a escola tem um orientador pedagógico, ele está ali provisoriamente, pois a cada ano a pessoa que ocupa o cargo pode mudar de escola, como aconteceu em 1991 e em 1992. A orientadora que trabalhou na escola neste ano, estava

substituindo outro profissional e o seu local de trabalho no ano seguinte só será definido em 1993.

Solicitada a opinar sobre o fato de não possuir um lugar apropriado para trabalhar, afirmou que os próprios orientadores estão em um processo de definição sobre o seu trabalho. Além disso, lembrou que a sua situação na escola é provisória, apesar de pretender, se possível, continuar ali, no ano seguinte. Talvez, por essas razões, não tenha se preocupado em ter esse lugar, procurando adaptar-se ao que lhe foi sugerido pela diretora.

Feitas essas considerações, avaliou que o fato de não ter uma mesa e uma cadeira, apesar de não impedir o trabalho, às vezes o dificulta e, simbolicamente, representa que você não está, você não é.

Vejamos os lugares ocupados pelos alunos.

Na escola, as entradas, os pátios para recreio são vigiados. Os alunos não possuem um espaço próprio a não ser a sala de aula, na qual também são vigiados. Até as portas dos banheiros não possuem fechaduras. Situações como essa propiciam que os alunos recordem que o território da escola não é seu território, que não podem dispor dele e nem de si mesmos, enquanto estiverem nos limites dela.¹³

Tradicionalmente quem define o lugar em que o aluno deverá sentar, na sala de aula, é o professor. Situação que priva o primeiro de poder escolher perto de quem

gostaria de ficar. Para o professor, essa é uma maneira bastante eficaz de controle. Ele costuma afastar, separar, os alunos que são amigos, os mais agressivos, os mais falantes.

As professoras da escola pesquisada, geralmente, permitem alguma liberdade aos alunos quanto à escolha do lugar que desejam ocupar na classe.

Uma professora de 1ª série costuma colocar sentadas nos primeiros lugares, na frente da sala, as crianças com menor estatura. "(...) os menores estão sempre na frente. A gente tenta manter uma ordem." Parece haver, para a grande maioria das professoras, a seguinte regra: as crianças podem sentar-se onde quisorem, desde que mantenham-se sentadas e em silêncio. As escolas parecem ter como uma das mais importantes características comuns a obsessão pela manutenção da ordem. Uma segunda obsessão seria manter os alunos ocupados. Os alunos devem permanecer sentados e calados. Para Mariano Enguita¹⁴, o problema da ordem adquire essa dimensão nas escolas, por elas não serem instituições voluntárias. Quando a ordem não é desejada ou consentida livremente, converte-se em problema da autoridade e submissão a ela. Quando crianças que estão sentadas próximas começam a conversar, comumente uma ou várias delas, são mudadas de lugar, pela professora. Essa atitude funciona também como punição. Outra prática punitiva, envolvendo mudar o aluno de lugar, que costuma ser utilizada pelas professoras, é tirá-lo

da sala de aula, deixando-o em pé, no corredor, ao lado da porta. Uma variação desse castigo pode ser ficar em pé no fundo, ou na frente da sala. Essas punições costumam ser aplicadas também àquelas crianças que não permanecem sentadas, o tempo todo, durante a aula. Punições desse tipo parecem ser antigas e aplicáveis em vários locais onde exija uma ordem descomunal. Bruno Bettelheim¹⁵ nos conta que uma das punições utilizadas nos campos de concentração consistia em obrigar os presos a ficar em pé a noite inteira, ao relento.

Algumas professoras suportam que seus alunos, circunstancialmente, circulem pela classe. Uma delas afirmou que não se importa que eles se levantem, de vez em quando, porque afinal "é desagradável ficar o tempo todo olhando pra nuca do outro." A frequência das punições varia, conforme a maior ou menor tolerância de cada professor, suas concepções educacionais, políticas etc, mas praticamente todos utilizam-se de pelo menos um desses mecanismos punitivos. Alguns professores costumam, em certas circunstâncias, punir o grupo e não apenas o aluno que desobedeceu as regras, estimulando, assim, o controle do grupo sobre a criança.

Se a escola tem obsessão pela ordem no sentido de organização, as relações que se constroem nesse

lugar costumam ser marcadas por ordens que uns ditam aos outros.

A ordem mais antiga, nos diz Canetti, é uma sentença de morte. "A sentença de morte e o seu terror desapiedado transparecem por trás de toda ordem."¹⁶

A ordem provoca uma ação em uma direção determinada. Não admite réplica, "não deve ser explicada, discutida ou colocada em dúvida"; deve ser entendida e executada imediatamente.

A diretora da escola age dessa maneira em relação às ordens que recebe de seus superiores. Alguns professores têm maior liberdade e, algumas vezes, questionam certas ordens que a diretora recebeu e procura executar, repetindo-as, por sua vez, aos professores. Percebe-se, então como a diretora não refletiu sobre a ordem recebida, não questionou ou mesmo não a entendeu, pois não consegue argumentar, não sabe responder questões relativas à ordem dada. Nessas situações, ela costuma sentir-se ameaçada e, se for possível, impõe o cumprimento da ordem, ou então inicia um monólogo carregado de lamentações sobre a falta de cooperação por parte dos professores, sobre sua solidão enquanto diretora.

Não se cumpre ordens impunemente. Toda ordem contém um impulso - que leva quem a recebeu a executá-

la - e um agulhão, que penetra e permanece cravado em quem executou-a.¹⁷

"Somente a ordem executada é que deixa o seu agulhão cravado em quem a cumpriu. Quem evita as ordens também não precisa armazená-las. O homem "livre" é somente aquele que aprendeu a se desviar das ordens, e não aquele que somente mais tarde consegue se libertar delas. Mas quem necessita de mais tempo para esta libertação, ou quem não é capaz disso, sem dúvida alguma é a pessoa mais carente de liberdade."¹⁸

Para desfazer-se do agulhão - cristal de rancor - formado em si ao cumprir uma ordem, a pessoa precisa dar uma ordem idêntica. A diretora da escola recebe e executa ordens, mas livra-se de parte de seus agulhões dando ordens aos professores, funcionários, alunos. Os professores também libertam-se parcialmente dando ordens aos alunos. Quanto aos funcionários, têm menos possibilidades de livrar-se de seus agulhões, mas, mesmo assim o fazem, lançando algumas ordens aos alunos.

Estes são alvo de ordens que vêm de toda parte e têm poucas oportunidades de livrar-se dos agulhões, ou de desviar-se das ordens, não as cumprindo. Embora existam crianças que consigam essa liberdade: as classificadas pela escola como "problema".

Canetti considera espantoso que as crianças sobrevivam ao peso de tantas ordens. Manterão guardadas essas ordens e, quando adultas, tenderão a transmiti-las da mesma maneira, a seus filhos, pois nenhuma criança "perde nem perdoa nenhuma das ordens com as quais foi maltratada."¹⁹

A ordem pode não se dar através de uma palavra, mas por uma ação que sirva de exemplo a ser imitado. Canetti nos remete a estudos e relatos que demonstram como, em algumas sociedades, as manifestações corporais do rei eram imitadas. Assim, quando o imperador chinês ria, riam também os mandarins. E isso para vários outros gestos. O mesmo foi observado na corte de Uganda. Nas ilhas de Celebes, na corte de Boni, os cortesãos costumavam repetir os movimentos do rei. Quando ele estava em pé, todos punham-se em pé, quando se sentava, sentavam-se todos; se caísse do seu cavalo, todos caíam dos seus. Quando tomava banho, todos se banhavam com ele. E quem porventura passasse por ali no momento, teria que entrar na água também.

O rei "está tão repleto de força de comando que nada acontece por acaso", é exemplar de tal forma, que cada manifestação sua é percebida como uma ordem.

Escola, lugar marcado pela ordem, por ordens. Que nem sempre são cumpridas. A ordem "é o elemento singular mais perigoso da convivência entre os homens."

Canetti nos alerta para a necessidade de opor-se a ela, de abalar seu poder, não deixando que "ela produza mais do que pequenos arranhões na pele".²⁰

O professor tem o poder de organizar o tempo, as atividades, a ocupação do espaço, na sala de aula. Organiza também, em diferentes intensidades, as posturas corporais dos alunos, conforme veremos com detalhes, quando abordarmos o corpo sentado.

As professoras costumam enfileirar as cadeiras e mesas, em sala de aula. Algumas, às vezes, trabalham com pequenos grupos, juntando três ou quatro mesas. Mas a maioria trabalha, o tempo todo, com as mesas e cadeiras enfileiradas. Uma das professoras afirmou acreditar que o ideal seria dispor esses móveis em forma circular, mas não trabalha dessa maneira porque todo dia teria que arranjar as "carteiras e cadeiras em círculo", ao começar a aula e, ao término, voltá-las em fileiras. (Cabe aos professores organizar os móveis e manter limpa a sala de aula, porque o intervalo entre um período e outro é de cinco minutos. Assim, não há tempo para que as faxineiras limpem e organizem as salas de aula.)

Um dos mecanismos que compõe o que Foucault chamou de **disciplinas** é justamente essa distribuição dos corpos no espaço.

Um espaço deixado livre pela arquitetura, como o da sala de aula, é transformado, através dessas distribuições, em espaço codificado e analítico. Há um lugar para cada aluno e cada um deve estar nesse lugar.

A disciplina trabalha com o detalhe, separando, organizando, permitindo imediata localização. Ao mesmo tempo, trata cada corpo como parte de um conjunto, com o qual se articula, para extrair toda força possível de cada um. O poder disciplinar separa, diferencia, decompõe, analisa. O nazismo chegou a um ponto extremo nessa classificação, encontrando definitivamente a categoria exata para cada pessoa, gravando-a no corpo do preso, com tinta indelével e, nos campos de extermínio, tatuando-a na pele.²¹

A disciplina liga as forças, para multiplicá-las, utilizando-as no conjunto; compõe-nas, para obter um todo eficiente. E cada um tem que ser adestrado, adequando-se a essa situação, ou será percebido como anormal.

O poder disciplinar distribui os corpos no espaço, controla as atividades e o tempo, buscando o gesto eficaz, a melhor composição de forças. O tempo disciplinar requer aplicação, exatidão, regularidade.

Bruno Bettelheim, narrando a rotina do despertar, no campo de concentração de Dachau - enquanto uma das várias pressões que visavam destruir o respeito próprio e a autonomia de cada prisioneiro - nos mostra o nível de

detalhe a que pode chegar o poder disciplinar, no controle do corpo, do tempo e da atividade.

Tocadas as sirenes matinais, os presos dispunham de 45 minutos para realizar suas tarefas pessoais e as oficiais. A primeira meia hora do dia era a única permitida para o uso do lavatório. E, caso o prisioneiro não utilizasse o banheiro nesse momento - havendo entre seis e oito banheiros para cem a trezentos homens - só o poderia fazer horas depois.

As atividades destinadas a esses 45 minutos - escovar os dentes, lavar-se, utilizar o banheiro, arrumar a sua cama, limpar seu armário, tomar o café da manhã - deviam ser, cada uma delas, realizadas em um tempo preciso, para que fosse possível o cumprimento de todas, o que exigia enorme habilidade por parte de cada prisioneiro.

Um preso podia atrapalhar o outro e o dia costumava iniciar-se com grande tensão. As regras, às quais todo preso tinha que obedecer, "deviam ser sobrepostas a qualquer desejo natural de atender às suas necessidades corporais. Era uma experiência que jogava um prisioneiro contra o outro, tornando a vida insuportável, e tudo isto sem que a SS pronunciasse uma só palavra. A SS conseguia isso por sua insistência numa ordem e limpeza fora de propósito. A imposição de uma ordem e limpeza absolutas e irracionais nos alojamentos era uma das piores torturas da vida do campo, em

grande parte porque todos os presos viviam com medo de ser castigados se um deles se mostrasse relapso."22

A tarefa de arrumar a cama apresentava tal dificuldade, que havia prisioneiros que preferiam dormir no chão, a desmanchar a cama, arriscando-se a ser punidos por quebrar uma das regras. Eles não contavam com a alternativa de levantar-se antes do toque da sirene, para iniciar antes as atividades, porque era proibido acender qualquer luz até esse momento. Alguns presos pagavam a outros para realizar por eles essa tarefa, a qual tomava de 10 a 15 minutos do tempo de um prisioneiro experiente.

Havia ainda um inconveniente: como eles dormiam em beliches, o prisioneiro de cima atrapalhava o de baixo e vice-versa.

Vejamos a minúcia do controle, a exigência sobre o detalhe:

"Para fazer direito uma cama, era preciso estufar os colchões de palha e nivelá-los de modo que ficassem lisos como a superfície de uma mesa, ajeitando os lados de modo a formar um retângulo perfeito. Se houvesse travesseiros, estes deveriam ser colocados sobre o colchão, e também arranjados de modo a formar um cubo simétrico. Tanto os travesseiros como os colchões tinham de estar recobertos por uma colcha de xadrez azul e branco. Os quadrados do xadrez eram minúsculos, mas tinham de estar dispostos de

maneira a ficarem perfeitamente alinhados, tanto no sentido horizontal como no vertical. Para dificultar as coisas, não só cada cama tinha de estar impecável, como a fileira inteira de catres e colchões tinha de estar impecavelmente alinhada. Alguns SS verificavam-no com metros e níveis, para assegurar-se de que as camas tinham sido bem montadas e de que os retângulos estavam perfeitos; outros disparavam um tiro raspando nos colchões, para ver se estavam absolutamente nivelados."²³

O prisioneiro cuja cama não estivesse perfeitamente arrumada era rigorosamente punido e, havendo várias camas nessa situação em um alojamento, o mesmo acontecia com todos os presos da unidade.

Voltando à escola, podemos perceber ali uma divisão detalhada do tempo, acompanhada por um controle dos gestos que envolvem cada atividade. Uma obra sobre condutas nas escolas cristãs, escrita em 1759, por La Salle²⁴, demonstra o nível de detalhe a que se pode chegar no controle dos gestos, sincronizado com o controle do tempo:

"À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos

se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem."

Na escola pesquisada, os sinais e os gestos correspondentes a eles são outros, mas percebemos claramente a relação tempo, sinal, movimento, ordem. Chegada a hora do início das aulas, ouve-se o estridente toque da campainha e os alunos devem dirigir-se ao local correspondente à sua classe, no pátio escolar. Então devem formar as filas, duas para cada classe, uma masculina e uma feminina. Alguns professores, para auxiliar a organização, dispõem as crianças na fila, conforme suas estaturas, em ordem crescente. Uma professora de 1ª série alterna diariamente o primeiro das filas, por ordem alfabética, porque alguns alunos brigam pelo primeiro lugar, para caminhar de mãos dadas com ela. Outra, solicita que os alunos caminhem com as mãos atrás do corpo. O mesmo procedimento é utilizado para as crianças saírem da sala de aula para o refeitório, na hora do lanche, que também é comunicada a todos pelo som de uma campainha. Terminado o momento do lanche, novamente a campainha, novamente a fila. Na hora de voltar para casa, o mesmo ritual.

A disciplina pretende o adestramento, através de uma relação que torna o corpo tanto mais obediente quanto mais útil e vice-versa. Toma os corpos como objetos e

como instrumentos de seu exercício. Dissocia o poder do corpo, fazendo dele uma aptidão que ela procura aumentar, ao mesmo tempo que inverte a potência que poderia resultar daí, transformando-a em sujeição. É a técnica específica do poder-saber, que conforme afirma Foucault, inicia-se por volta do século XVII.

Todos os professores compartilham, participam da produção desse ritual, mas nem todos concordam com ele. Esse é apenas um dos paradoxos que envolvem o trabalho na escola. São inúmeras as lutas cotidianas e os professores que não concordam com essas práticas, mas as reproduzem, provavelmente, têm como prioridade outros enfrentamentos.

Enguita afirma que os professores que não compartilham dessa posição segundo a qual o importante, na escola, é manter a ordem e ensinar os alunos a aceitarem a autoridade, costumam ver-se envolvidos nessas situações contraditórias, atormentando-se entre os ideais pedagógicos que combatem o autoritarismo e a dimensão autoritária da prática escolar. Também os pais geralmente valorizam a questão disciplinar na escola e não são raras as vezes que os professores afirmam que vários pais dizem-lhes que, "se o filho não obedecer, pode bater".

Os dirigentes, os coordenadores, na Secretaria de Educação, têm um especial interesse por

números, estatísticas. Sentados em suas salas, o que conhecem das escolas é feito por intermédio de relatórios. Importa, então, para eles e para a direção da escola, que tudo pareça estar em ordem. Importa, na escola, que, dado o sinal, os professores retirem imediatamente os alunos do pátio. Da maneira mais rápida, mais organizada e silenciosa. Importa que, aos olhos dos pais, que observam, do lado de fora da escola, tudo pareça estar funcionando. Sem perda de tempo, sem tumulto, sem desordem.

Durante o ano de 1992, houve uma constante exigência, por parte da direção da escola, para que, imediatamente tocada a campainha - que comunica o horário de início das aulas -, os professores "recolhessem" seus alunos. Muitas vezes, a maneira como essa ordem era dada pela diretora parecia expressar uma certeza de que, se os professores não se comportavam como aqueles animais das experiências sobre reflexo condicionado - que, ao sinal da campainha, salivam - é porque não queriam trabalhar (portanto precisavam de um fiscal, um capataz), ou pretendiam boicotar o trabalho da direção. Existe algo como uma rede de suspeitas nessas estruturas hierárquicas, na qual o "superior" compulsivamente desconfia do "inferior", o qual se vê compelido a provar - a todo instante - sua inocência, sua vontade de cooperar.

Talvez possamos perceber a atitude da diretora como de alguém que - integrada nesses mecanismos hierárquicos - procura desempenhar o que lhe parece ser seu papel, manter a ordem, "quebrar" recusas imaginárias. Afinal, ela também está sob suspeita, sente-se ameaçada por seus superiores, pelos pais dos alunos e, também, pelos professores. Essa forma da diretora tratar, principalmente os funcionários, acabou gerando o tipo de atitude que ela acreditava estar combatendo. Os funcionários, submetidos a tal pressão, com temor de enfrentá-la frontalmente, começaram a ter alguma "má vontade" para o trabalho, como que tornando reais as suspeitas da direção. Mas, se cabe a ela mostrar sua eficiência aos seus chefes e aos pais, que fazer com o grupo de professores? A diretora começou a trabalhar nessa escola em 1992, sendo que tinha apenas um ano de experiência enquanto diretora, em pré-escola. Percebe os professores como um grupo, com interesses que nem sempre coincidem com os dela. As maneiras com as quais trata os professores vão desde tentar cooptar aqueles que concordarem com um certo clientelismo - um tipo de pacto, no qual o professor não se confronta com a direção, em troca de pequenos benefícios -, até a tentativa de manter um controle contínuo, através de enfrentamentos e ordens, mesclados com chantagem emocional.

Alguns professores e funcionários, para conviver com o autoritarismo, procuram agir de maneira que

não sejam notados pela direção da escola. Entre eles, há os que afirmam: "Quanto menos a gente falar, menor a chance de ser mal compreendido." São aqueles que costumam não emitir opiniões, principalmente em público, nas reuniões. Esse ocultar-se envolve o próprio corpo, numa tentativa de esconder-se, ausentar-se, não ser visto. Forma extrema de evitar o contato, o conflito - que, de certa maneira, aumenta o poder da direção da escola -, negando-se a possibilidade de interferir.

Se algumas professoras referem-se a essa sua maneira de agir como definitiva e satisfatória, pelo menos duas mostram-se insatisfeitas com sua atitude. Algumas professoras que freqüentemente expõem suas divergências, participam, debatem, circunstancialmente adotam essa estratégia de ocultar-se fisicamente, como que oferecendo-se uma trégua.

Como as crianças convivem com essa situação?

Podemos observar, no momento das filas, por exemplo, que, por mais que as professoras tentem controlar, sempre há aquelas crianças que não mantêm sua posição, que brincam, brigam, ou caminham num ritmo diferente. Há as crianças que encontram uma maneira de não entrar na sala com as outras e as que costumam chegar atrasadas, quando a aula já começou.

Na sala de aula, algumas crianças brigam por "seu lugar" e sempre sentam no mesmo local, outras preferem diversificar, alternando posições dentro da sala - quando a professora permite. Há aquelas que brigam para sentar próximas à professora e as que brigam para sentar no fundo da sala.

As professoras podem insistir para que as crianças permaneçam sentadas, em seus lugares, podem castigar as que não obedecem às ordens, mas a maioria das crianças que não se adapta a esse controle rígido continua encontrando meios de burlá-lo. Algumas pedem constantemente para sair da sala, para beber água, usar o banheiro.

Na escola pesquisada, há uma professora de 1ª série que controla tão absurdamente o corpo das crianças, que só permite que saiam uma vez por dia da sala de aula (exceto os 15 minutos obrigatórios da merenda, que deve ser tomada no refeitório), para utilizar o banheiro e beber água. Atitude que exige enorme auto-controle por parte das crianças e que parece ser apreciada pela maioria dos professores e pela direção da escola, pois em várias reuniões, tem sido recomendado aos professores que limitem ainda mais as possibilidades dos alunos saírem da sala de aula. No caso dos alunos dessa professora, resta, talvez, a simulação.

Como certas professoras permitem que as crianças conversem, levantem-se, ou saiam da sala, quando terminada a tarefa, há aquelas que realizam rapidamente o trabalho, para poderem dispor dessa liberdade.

Nem todos os momentos são de forte tentativa de controle dos corpos dos alunos. Existem alguns em que já existe um certo consenso sobre a impossibilidade desse controle. O que não impede certos profissionais de continuarem buscando a disciplina e o controle, em vão.

Um desses momentos é a hora do lanche, do recreio e o outro, a hora da saída, de voltar para casa.

Pode-se perceber uma outra situação onde o controle é difícil - mas nem tanto. Situação mais discreta que o momento do lanche e da saída: logo que se entra na sala, no início da aula. Sempre há um certo tumulto, maior ou menor, dependendo da turma, do dia, da professora etc. Para que os alunos encontrem o ritmo, acomodem-se, parem de falar, requer-se uma passagem, que costuma ocorrer através do chamado "cabeçalho" - informações sobre indicadores temporais e espaciais (cidade, data, condições metereológicas, entre outras) -, que a professora escreve na lousa, para que os alunos copiem. Todos os dias esse procedimento é repetido, acalmando os corpos, conduzindo-os ao trabalho escolar.

Mas na hora da saída e do recreio, esses corpos estão fora do controle dos profissionais que trabalham na escola. Não há como garantir sua obediência.

A saída é um desespero, um frenesi, um alvoroço. Nesse momento a energia que os move é a de fora da escola, eles já estão mais fora do que nela. Por mais que as professoras procurem organizar a saída da sala, ela é incontrolável. Algumas pedem que os alunos formem filas pouco antes da hora do sinal de saída, para esperá-lo em pé, junto à porta. Mesmo quando elas conseguem que essas filas sejam mantidas, que os alunos permaneçam cada um na sua posição, sem brincar, ou brigar, sem empurrar, cair, soada a campainha tudo se transforma repentinamente, como numa vertigem. A maioria corre. Corpos se esbarrando, numa corrida que, para muitos, só termina ultrapassado o portão da escola. Quase todos os alunos correndo ou envolvidos nessa estranha dança de corpos que saltam degraus, chocam-se, abaixam para recolher objetos caídos e voltam a correr - todos rumo ao portão.

O recreio - momento ansiosamente esperado pelos alunos - tem a duração de 15 minutos. Nesse tempo, eles comem a merenda e brincam. Ali os corpos estão soltos. Não há o que os detenha. Nem o restrito espaço. A quadra costuma estar ocupada com aula de Educação Física, restando-lhes os espaços laterais da escola (que seriam espaços proibidos,

porque o "barulho" dos alunos atrapalharia as aulas, porém são por eles ocupados), a varanda que fica na frente da escola, o estacionamento (quando não está todo ocupado pelos carros) e um outro pequeno espaço de terra, atrás da quadra, com duas goiabeiras.

No interior do prédio, no corredor onde estão as salas de aula, não é permitido brincar, mas, por mais que se combine ou ameace, muitos alunos brincam nesse local.

Os alunos mais novos gostam de arrastar-se no chão, na varanda, puxados por outros, pelos pés, pelos braços, ou rolar, agarrados - num misto de briga e brincadeira - e correr, correr, correr ... Para desespero de funcionários, e professores e, certas vezes, da direção da escola.

Uns procuram espaço para jogar futebol; algumas meninas sentam-se para trocar papéis de carta, alguns meninos para "bater" figurinhas. Como se fossem ondas, a descoberta por um grupo de meninas de uma música de roda, por exemplo, as mobiliza por vários dias. Até que se cansam daquilo e surge um novo interesse: papéis de carta, outra música, um batom, um menino ... Com certos meninos ocorre o mesmo. Às vezes, o que os envolve é brincar de rodar peão, ou as figurinhas, ou soltar pipas, ou o futebol, ou um brinquedo que alguém levou, ou correr de uma menina, ou atrás dela ...

Mas o recreio dura pouco.

Percebemos outras relações que envolvem o corpo e o espaço, na escola. Nossas atitudes cotidianas, nos espaços públicos, costumam seguir alguns pressupostos. Supomos ter certos direitos, como o de não sermos tocados, de não sermos obrigados a conversar com estranhos e o direito à privacidade de informação, como por exemplo, que certas perguntas indiscretas não nos sejam feitas²⁵. Aliás, como nos diz Canetti, toda pergunta é uma incursão, uma penetração e, quando "utilizada como meio de poder, ela corta feito uma navalha o corpo do interrogado."²⁶ As perguntas acabam mostrando o poder do interrogador e, quanto mais a pessoa responder, mais se submeterá. Para Canetti, parte da liberdade de uma pessoa está em sua capacidade de defender-se das perguntas. O segredo é uma armadura interior contra perguntas, como um corpo - mais protegido - dentro do corpo. Emudecendo, a pessoa se defende. Mas também aparenta ser mais perigosa do que é, parece esconder mais do que de fato esconde - o que pode instigar ainda mais o interrogador.

As formas de cortesia que restringem as perguntas nos tranquilizam. Nossa reserva frente a um estranho o convence do respeito que sentimos por ele. Se o tratamos como se fosse o mais forte, ele fará o mesmo, afirma Canetti. "Somente assim, mantendo uma certa distância uns dos outros, protegidos de perguntas como se todos fossem

fortes e iguais nessa força, é que os homens se sentem seguros e se mantêm em paz."²⁷

Na escola pesquisada, podemos perceber que esse tipo de cortesia não está muito presente. As pessoas não costumam levar em conta principalmente o direito de não ser tocado (e o problema aqui é quando esse direito é deliberadamente desrespeitado, para agredir o outro) e também a privacidade de informações.

Quanto à esta última, os alunos e suas famílias ficam numa posição bastante vulnerável. Costuma-se ter um prognóstico do desempenho de alguns alunos, antes de eles entrarem na escola, porque as pessoas já conhecem a história de sua família, o desempenho de seus irmãos etc. Esse tipo de informação sobre o aluno e seus parentes costuma circular pela escola. Comumente, os funcionários e professores que moram no bairro em que está localizada a escola são quem primeiro difundem-na para o grupo.

Quanto aos alunos que frequentam a escola, sua história ali e fora dela - principalmente em se tratando de alunos que são vistos como "problema" pela escola - poderíamos dizer que também é de domínio público. Tanto as crianças quanto os adultos costumam se encarregar de realizar essa divulgação.

Alguns querem saber para "ajudar". Quando os profissionais da escola esgotam seus meios de descobrir o

que julgam necessário sobre um aluno, são chamadas as assistentes sociais, para auxiliar a vasculhar a vida familiar da criança: como mora, com quem convive, até que ponto a família está "desestruturada", envolvimento com drogas, criminalidade etc. Informações como essas, mais as obtidas pelos professores e funcionários - em seu contato com as pessoas do bairro, com as crianças da escola, incluindo o próprio aluno em questão - constroem a verdade sobre o aluno.

O suposto direito de não ser tocado é um dos dilemas da escola, sendo que o direito em questão é o de não ser agredido fisicamente.

A maneira como as crianças, principalmente os meninos, costumam resolver desavenças é atacando-se, lutando. Algumas meninas também. Várias das brincadeiras que os alunos fazem envolvem a violência física, mas, neste caso, todos os que brincam costumam estar de acordo. Muitas vezes, os alunos provocam-se e agredem-se fisicamente com o intuito não de hostilizar, mas de conquistar - especialmente nas relações com o sexo oposto.

Aprendemos com o corpo. As sensações vão marcando nosso corpo, que interage com tudo que está a nossa volta. Nas crianças, comungam sensação e reação física. Ao se sentir feliz, a criança pula, como se a alegria não coubesse nela. Os adultos costumam precisar de um ambiente especialmente descontraído, de uma situação lúdica, para

conseguir expressar-se assim. A tendência da educação, da "civilização", parece ser neutralizar a expressividade do corpo, aperfeiçoando a fala e valorizando, conforme afirmei anteriormente, a visão e a audição, como que buscando retirar do campo de nossa experiência os sentidos que requerem proximidade.

Boa parte do desgaste do trabalho dos professores de 1ª à 4ª séries - especialmente os de 1ª - está em tentar mudar as maneiras das crianças se relacionarem, de forma a restringir e controlar seus movimentos. Tarefa um tanto inglória e absurda, visto que, além de tratar-se de crianças - as quais, como vimos, não têm esse comedimento do adulto, que é aprendido -, no ambiente onde elas vivem, fora da escola, costuma ser essa a maneira como as relações acontecem entre adultos e entre elas e os adultos. Os costumes no bairro, ou de boa parte das pessoas que moram nos bairros próximos à escola - que inclui o bairro que parece ter se tornado o de mais alto índice de criminalidade de Campinas - não são os dos professores e da direção da escola. Os funcionários estão culturalmente mais identificados com os alunos, a sua quase totalidade morando nas proximidades. Talvez justamente para evitar qualquer identificação, costumam ser bastante preconceituosos com as crianças.

O que acaba acontecendo é que esse é um dos maiores conflitos existentes na escola. Costuma ser visto

como uma questão disciplinar e alguns professores parecem conseguir evitar, em parte, esses comportamentos indesejáveis, agindo através do medo e da força, tratando os alunos com um controle austero, que praticamente os imobiliza (sentados), impedindo o contato físico. Assim, ameniza-se o problema.

Outros professores parecem tratar a questão com menor autoritarismo, percebendo um pouco a maneira de ser das crianças, as diferenças entre seu modo de vida e os hábitos que a escola espera delas. Nesse sentido, há professoras que tentam convencer os alunos a aceitar algumas regras mínimas para a convivência na escola - uma delas sendo não tocar o corpo do outro, de forma a machucá-lo; regras que aparecem como sendo do grupo. Regras escritas e colocadas à vista de todos, na sala de aula.

Essas atitudes, que chamamos de violentas e agressivas, das crianças que atacam fisicamente os colegas - certas vezes, algumas crianças, agredem até mesmo adultos - são adequadas no grupo social em que elas vivem. Podem até não ser aprovadas pelos adultos com os quais convivem, mas são uma maneira de impor-se e defender-se. Para elas, impor-se é impor seu poder, que é impor seu corpo sobre o outro. Assim se é respeitado. É isso que as crianças mais "violentas", alunos de 1ª à 4ª séries, dizem, se os ouvirmos. A lei é a força e a justiça é olho por olho.

A lei é dura e as várias sociedades, em diversas épocas, criaram meios para manter a lembrança dessa dureza, nos fala Pierre Clastres.²⁸ A escola gratuita e obrigatória é o meio mais simples e recente. A partir dela, não é mais possível afirmar, impunemente, o desconhecimento da lei, pois esta é escrita.

Clastres refere-se à alfabetização, à aprendizagem da escrita. Mas, no caso da escola estudada, é como se ela tivesse que realizar um trabalho anterior a esse. Os professores, a escola, na relação com a criança, procuram tirar a lei do corpo para levá-la à palavra escrita. Para isso, cobram um controle das emoções, uma forma de relacionamento, uma "civildade", um distanciamento (dos impulsos), que as crianças nem sempre podem apresentar.

Mas nem só essas crianças inscrevem a lei no corpo alheio. Em **Na colônia penal**²⁹, Kafka nos conta como era gravado no corpo do culpado o parágrafo da lei que ele transgrediu. O acusado desconhece a sentença, a lei é aprendida no corpo, "o homem a decodifica com suas feridas."

Também nem só na ficção, nem apenas nos campos de concentração, ou em situações excepcionais das sociedades chamadas civilizadas encontramos essa inscrição da lei no corpo. Pierre Clastres refere-se aos ritos de passagem, existentes em inúmeras sociedades "primitivas", marcando o ingresso dos jovens na vida adulta. Nesses ritos,

costuma ser o corpo do iniciado o espaço para "conter o sinal de um **tempo**, o traço de uma **passagem**, a determinação de um **destino**."³⁰ Há uma cumplicidade do corpo e do segredo, da verdade revelada na iniciação. Há um saber que é aprendido, que é inscrito no corpo. E o sentido da iniciação está na natureza desse saber e na função do corpo durante o rito, afirma Clastres.

O corpo é submetido à tortura e o objetivo é sempre provocar o sofrimento, que deve ser suportado em silêncio. A iniciação comprova a coragem pessoal, mas não apenas isso. A tribo, com o sofrimento, ensina algo para o jovem. Passada a iniciação, esquecida a dor, restam, na pele, as cicatrizes das feridas provocadas. "Um homem iniciado é um homem marcado. O objetivo da iniciação, em seu momento de tortura, é marcar o corpo: no ritual iniciatório, **a sociedade imprime a sua marca no corpo dos jovens**. Ora, uma cicatriz, um sulco, uma marca são indelévels. Inscritos na profundidade da pele, atestarão para sempre que, se por um lado a dor pode ser mais do que uma recordação desagradável, ela foi sentida num contexto de medo e de terror. A marca é um obstáculo ao esquecimento, o próprio corpo traz impressos em si os sulcos da lembrança - **o corpo é uma memória**."³¹

O corpo é memória não apenas em situações que o marcam explicitamente. Tudo que nos acontece está

gravado nele. Recebemos a vida por ele, nosso contato com o mundo se dá através dele. Todas as experiências, emoções, estão gravadas no nosso corpo. Somos nosso corpo, nosso corpo é memória. Nele está também a memória de nossos ancestrais, "antepassados inscritos em nossas células, diluídos em nosso sangue, vaporizados em nosso suor", nas palavras de Luís Otávio Burnier, no programa da peça **Taucoanaa panhé mondo pé**.

Voltando ao ritual, a marca assegura o pertencimento ao grupo. Mas ainda não se trata apenas disso.

"O ritual de iniciação é uma pedagogia que vai do grupo ao indivíduo, da tribo aos jovens. Pedagogia de afirmação, e não diálogo: é por isso que os iniciados devem permanecer silenciosos quando torturados. Quem cala consente. Em que consentem os jovens? Consentem em aceitar-se no papel que passaram a ter: o de membros integrantes da comunidade. **Nada falta, nada sobra**. E estão irreversivelmente marcados como tais. Eis, portanto, o segredo que, na iniciação do grupo, é revelado aos jovens: "Sois um dos nossos. Cada um de vós ocupa entre nós o mesmo espaço e o mesmo lugar: conserva-lo-eis. Nenhum de vós nos é inferior, nem superior. **E não vos podereis esquecer disso**. As mesmas marcas que deixamos sobre o vosso corpo vos servirão sempre como uma lembrança disso."³²

A sociedade "primitiva", sociedade sem Estado, inscreve no corpo dos jovens a sua lei, a proibição

de um poder separado, proibição da desigualdade, afirma Clastres. Essa lei "não-separada só pode ser inscrita num espaço não-separado: o próprio corpo."

Na nossa sociedade, onde a desigualdade é legitimada, o poder é separado, essas crianças usam ainda o espaço do corpo para inscrever a lei. Qual lei que elas inscrevem no corpo alheio? De certa forma, é a lei do grupo social em que vivem. Uma criança de 11 anos, aluna de 1ª série, em 1992, que mora em uma favela próxima à escola, tem três irmãos mais velhos que cometem roubo e assalto. No final daquele ano, um deles estava sendo procurado, poderíamos dizer caçado, pela polícia - ou por determinado grupo de policiais - por ter participado da morte de um policial. Morte, por sua vez, que era uma vingança, porque esse policial havia morto um membro do grupo do rapaz. Continuidade de um processo de vingança, cujo alvo passa a ser esse foragido. E, tanto a mãe, quanto o próprio aluno, afirmavam que ele morreria, que era uma questão de tempo. Nesse período, a família teve sua casa invadida pela polícia, de madrugada, numa verdadeira caça ao rapaz.

E este não é um caso isolado. Algumas crianças contam que colocam os colchões no chão para dormir, para procurar proteger-se dos tiroteios que ocorrem à noite, na favela.

Essa é a lei. Sem papéis, mandados, advogados, promotores. A experiência de parte das crianças que freqüentam a escola é essa. Pode parecer grotesco, talvez pela crueza com que acontece. Mas, de certa forma, costumamos aceitar o fato de que, em nossa sociedade, alguns mereçam a vida e outros não. Há mesmo os que advogam a pena de morte.

Escola: confronto de diferentes corpos, com diferentes marcas.

Norbert Elias estudou mudanças nos costumes, no Ocidente, durante o período que compreende a Idade Média até a Moderna.

Durante a Idade Média, a guerra, a pilhagem, a caça de homens e animais eram necessidades vitais e parte dos prazeres da vida da classe governante secular, os guerreiros. O prazer de matar e torturar era socialmente permitido, nos diz Elias. O medo era medo de ser vencido em batalha, por um adversário mais forte. E a vida, nesse sentido, era marcada pela instabilidade.

Vivia-se alternando caçadas humanas, durante as guerras, com a caça a animais. O guerreiro vivia para a guerra e, quando esta não acontecia, era simulada, nos torneios. O futuro era relativamente incerto, a pessoa precisava estar constantemente alerta. As emoções podiam sofrer alterações abruptas.

A vida nas cidades também era turbulenta. A luta, o roubo, a inimizade tradicional entre famílias eram comuns na população urbana. Os burgueses viviam em constantes desavenças, nas quais a beligerância, o ódio e o prazer em atormentar as outras pessoas, eram atitudes e sentimentos mais expostos do que posteriormente se tornaram.

Podemos notar um movimento no sentido de controlar a manifestação dessas emoções, não sendo mais socialmente aceitas atitudes de hostilidade e violência, como as que eram comuns na Idade Média.

A nossa sociedade "civilizada" tem lugar legítimo na vida cotidiana para essas emoções, para o que chamamos de agressividade. Só que elas aparecem de maneira "refinada", racionalizada - o que é característico do tipo de transformação através da qual se "civilizaram" as emoções. A beligerância e a agressão encontram expressão socialmente permitida nos jogos esportivos, por exemplo.

"E elas se manifestam especialmente em participar como "espectador" (como por exemplo, em lutas de boxe), na identificação imaginária com um pequeno número de combatentes, a quem uma liberdade moderada e precisamente regulamentada é concedida para liberação dessas emoções. E este viver de emoções assistindo ou mesmo escutando (como, por exemplo, a um comentário na rádio) é um aspecto particularmente característico da sociedade civilizada. Esse

aspecto determina em parte a maneira como se escrevem livros e peças de teatro e influencia decisivamente o papel do cinema em nosso mundo. Essa transformação do que, inicialmente, se exprimia em uma manifestação ativa e freqüentemente agressiva, no prazer passivo e mais controlado de assistir (isto é, em mero prazer do olho), já é iniciada na educação e nas regras de condicionamento dos jovens."³³

Acredito que Artaud³⁴ se refira a essas questões, quando afirma que vivemos uma cisão entre cultura e vida; vivemos como espectadores, só sabemos tirar um proveito estático, proveito de fruidor e não de ator. E, no contexto dessas colocações, questiona o teatro convencional e propõe o **Teatro da Crueldade**, procurando, em culturas que não a ocidental, possibilidades excluídas; percebendo que nelas aquela relação entre cultura e vida não sofreu a ruptura acusada por ele. E a peça teatral *Suz/O/Suz* também evoca idéias como essas de Artaud.

Neutralizar a presença do corpo, evitando os sentidos que requerem proximidade física, como tato, paladar e olfato. Ao mesmo tempo, conter a agressividade, deslocando-a do seu objeto original para outros, substitutos. As crianças que encontramos na escola, em sua maioria, ainda não aprenderam a se comportar segundo esse padrão cultural das sociedades ocidentais chamadas civilizadas.

Na edição de 1774 do livro de La Salle *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, lemos: "Crianças gostam de tocar em roupas e em outras coisas que lhe agradam as mãos. Esta ânsia deve ser corrigida e devem ser ensinadas a tocar o que vêem apenas com os olhos."³⁵

Elias comenta que, na nossa época, "essa regra é aceita quase como natural. É altamente característico do homem civilizado que seja proibido por autocontrole socialmente inculcado de, espontaneamente, tocar naquilo que deseja, ama ou odeia. Toda a modelação de seus gestos - pouco importando como o padrão possa diferir entre as nações ocidentais no tocante a detalhes - é decisivamente influenciada por essa necessidade."³⁶

O sentido do olfato também teve seu emprego restrito, ao mesmo tempo que a visão se torna mediadora do prazer, "precisamente porque a satisfação direta do desejo pelo prazer foi circunscrita por grande número de barreiras e proibições."³⁷

Nessa transformação das emoções ocorre uma contenção, uma moderação. Elias nos apresenta um exemplo do século XVI, que mostra "uma instituição na qual a satisfação visual da ânsia pela crueldade, do prazer em observar a dor sendo infligida, emerge com especial pureza,

sem qualquer justificativa racional ou disfarce como castigo ou meio de disciplinar."³⁸

Em Paris, no século XVI, durante as festas do dia de São João (24 de junho), um dos grandes prazeres era queimar gatos vivos. Era uma cerimônia famosa, contando com a presença do rei e da rainha, com música e a população reunida. Havia uma pira enorme, com uma espécie de forca em cima, na qual pendurava-se um saco ou uma cesta, contendo uma ou duas dúzias de gatos. O recipiente incendiava-se e os gatos caíam na pira, morrendo queimados.

Esse costume não é menos cruel do que a queima de heréticos ou as execuções públicas. Mas ele não possui o que esses outros costumes possuíam: uma justificativa racional.

Se, na época, atos como esses despertavam prazer, hoje provavelmente despertam mal-estar na maioria das pessoas. E quem fizesse tal queima de gatos seria considerado "anormal", por estar fora dos limites do padrão social de emoções.

Já no século XVIII essa atitude não era compatível com a sensibilidade burguesa. Robert Darnton³⁹, ao analisar um massacre de gatos realizado por operários de uma gráfica, na França, naquele século, afirma que no início dos Tempos Modernos a tortura de animais, principalmente gatos, era divertimento popular em toda Europa. Mas ele observa que

essa atitude era percebida como grotesca pela sensibilidade burguesa, assim como era estranho aos trabalhadores possuir animais de estimação - que era um hábito burguês.

Nesse processo de contenção, os corpos, os gestos, deviam ser discretos. Havia quase que uma identificação entre as paixões e os movimentos corporais "imperfeitos". E, para conseguir os gestos civilizados, era necessário excluir as emoções responsáveis pela desorganização dos movimentos do corpo. Um manual português de civilidade, da primeira metade do século XVIII, afirmava: "Os mayores homens, como também os mais humildes, se apartão do caminho da razão, quando tem por guias o desordenado de suas payzoens, que estas em seu nascimento não são outra couza, que imperfeitos movimentos"⁴⁰.

A prudência, a temperança, facilitariam a neutralização da força das paixões, traduzindo-se nos gestos desejados. O corpo, conforme a *Escola de Política ou Tratado da Civilidade Portuguesa*, de 1791, devia: "... estar sempre direito com gravidade, e sem affectação, de qualquer modo, quer se esteja, de pé, de joelhos, assentado, andando, etc. Torcer-se, balançar-se para huma, e outra parte, estar-se abaixando e levantando, quando fallamos e fazendo trejeitos, e movimentos descompostos, he incivilidade, e indecência"⁴¹.

O andar também tinha a cadência certa: "Na rua andareis com passos mui comedidos, pois o andar aceleradamene, ou correndo, denota juízo mui diminuto"⁴².

Na edição de 1729, da mesma obra de La Salle a que nos referimos anteriormente, após afirmar a importância de manter o corpo coberto, exceto mãos e cabeça, alerta para o cuidado que se deve tomar "para não tocar com as mãos nuas qualquer parte do corpo que não é habitualmente deixada descoberta. E se for obrigado a assim proceder, isto deve ser feito com grande cautela. Você precisa acostumar-se ao sofrimento e ao desconforto sem se contorcer, esfregar-se ou coçar-se ..."⁴³.

Havia uma atenção especial para a cabeça, a qual, estando mais evidente, demonstraria as virtudes. Recomendava-se que ela estivesse sempre "direita, mas não inflexível, que pareça de estátua; nem baixa, que mostre cobardia; nem mettida entre os ombros, que he signal de preguiça; nem inclinada para algum dos lados, que denota hupocrisia; nem movendo-a sem ser preciso, que he leveza"⁴⁴.

"Nos olhos e na boca, nos ouvidos e nariz, nas sobrancelhas e nos cabelos situavam-se as raízes dos gestos mais inquietantes. Os olhos arregalados eram uma surpresa para os outros, denunciando pensamentos dificilmente perceptíveis. O aspecto trocista desenhava-se numa boca incontrolada pela anormal movimentação dos lábios. Um ténue

movimento de sobrancelhas acentuava uma postura inclassificável, causando a perturbação nos interlocutores. (...) A inquietação dos olhos vivos, voltando-se para um e outro lado, era, também um sinal de falta de respeito pelos outros, particularmente quando se tratava do sexo feminino. Porque, neste caso, para além do resto, estavam em causa a castidade e a própria honestidade das mulheres"⁴⁵.

Essas modificações da sensibilidade incluem também o sentido do olfato. Alain Corbin, em seu estudo sobre o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII E XIX, nos mostra como os "maus odores" deixam de ser tolerados, passando a ser identificados com as doenças e a morte.

Ocorre, nesse período, uma desodorização dos corpos e dos espaços. Inicialmente, do espaço público e, em seguida, do espaço privado. Preocupação em promover a circulação do ar nos ambientes, criando uma nova maneira de viver. A burguesia retira-se do espaço público. Casas arejadas, adoção da cama e do quarto individuais. Criação de projetos para livrar-se dos dejetos, como a limpeza do lixo e construção de redes de esgoto, nas cidades.

"Repugnado com os fortes odores do povo, sinal da difícil emergência da noção de pessoa nesse meio, aguilhoado pelas proibições que atingem o tato, o burguês se revela cada vez mais sensível à respiração dessas

perturbadoras mensagens de intimidade."⁴⁶ Esses sinais a que Corbin refere-se são os odores individuais, marcas da nossa identidade. Percebemos que as novas diferenciações sociais, culturais, propiciam um refinamento olfativo.

A aprendizagem dessas disciplinas, da desodorização, se dará, para os pobres, nos hospitais, nas casernas, prisões e escolas. O empreendimento de desinfetá-los encontrou resistências mudas nos velhos hábitos e nas antigas maneiras de percepção.

O mau cheiro do pobre e a vontade burguesa de desodorização são partes do mesmo movimento. Para a burguesia, a "ausência de cheiro importuno permite distinguir-se do povo pútrido, fedorento como a morte, como o pecado, e ao mesmo tempo justificar explicitamente o tratamento que lhe é imposto. Ressaltar a fetidez das classes laboriosas e acentuar com isso o risco de infecção que sua simples presença comporta contribui para manter esse terror justificatório em que a burguesia se compraz e que canaliza a expressão de seus remorsos. Encontra-se assim induzida uma estratégia higienista que assimila simbolicamente a desinfecção à submissão. "A enorme fetidez das catástrofes sociais", quer se trate do motim ou da epidemia, leva a pensar que tornar inodoro o proletário poderia instituir a disciplina e o trabalho."⁴⁷

Através desse processo, que coincide com a constituição do mundo burguês, chegamos ao que Corbin chama de "silêncio olfativo".

Mas o combate aos fortes odores que vêm do corpo e das roupas dos pobres continua. O corpo dos alunos é percebido, por alguns dos profissionais que trabalham na escola pesquisada, como um corpo que cheira mau e precisa ser desodorizado. Ao mesmo tempo, a higiene, a limpeza, estão associadas à ordem, à disciplina e à moralidade.

O corpo desejado/buscado pela escola, para o seu aluno, é um corpo limpo, disciplinado. A posição desejável é sentada. No entanto, esses corpos não devem sentar-se de qualquer maneira. Existem regras, sociais, culturais, para eles, prescritas pelas boas maneiras e pela ciência. É o que procuraremos analisar em seguida.

O dramaturgo irlandês Samuel Beckett - que foi mutilando o corpo de seus personagens, a ponto de, em *Comédia*, aparecerem apenas três cabeças, ou apenas uma boca (em *Eu Não*) - parece encontrar um sentido especial no estar sentado em uma cadeira de balanço.

Em *Cadeira de Balanço*⁴⁸, está em cena uma mulher, vestida de preto, sentada numa cadeira de balanço, esperando talvez a morte, que chega no final.

"(...)

a cadeira de sua mãe

a cadeira em que sua mãe sentou-se

a vida toda

sempre de negro vestida

- com a mais bela cor negra

a balançar-se

a balançar-se

até o fim

(...)

morta uma noite

ao fim de longa jornada

em sua cadeira de balanço

em seu mais belo vestido negro

a cabeça tombada

na cadeira a balançar-se

sempre a balançá-la

de sorte que enfim

ao fim de longa jornada

ela desceu

a escada íngreme

abaixou a persiana e desceu

para o térreo

foi sentar-se na velha cadeira de balanço

de braços enfim

e balançou-se
balançou-se
de olhos fechados
a fechar-se
por muito tempo
todo olhos
olhos famintos
em toda parte
para cima e para baixo
de um lado para outro
à janela
coisa de ser vista
para ser vista
até o dia enfim
ao fim de longa jornada
no qual ela se diga
que o tempo chegou
de se decidir
abaixe a persiana e decida-se
é tempo de descer
a escada íngreme
para o térreo
ser uma outra
uma outra alma vivente
somente ela

de sorte que enfim
ao fim de longa jornada
ela desceu
a escada íngreme
abaixou as persianas e desceu
para o térreo
foi sentar-se na velha cadeira de balanço
e balançou-se
balançou-se
dizendo a si mesma
não
isto nunca mais
na cadeira de balanço
de braços enfim
dizendo-lhe
balance-a daqui
zombemos da vida
balance-a daqui
balance-a daqui."
Sentou-se na velha cadeira de balanço

após renunciar

"à espera de outra
de outra persiana erguida
de outra solitária persiana erguida
nenhuma outra

nem um único rosto
atrás da vidraça
aqueles olhos
famintos como os seus
de ver
de ser vistos
não
uma persiana erguida
como a sua
um pouco como a sua
de um solitário
um outro ser ali
ali ou em qualquer parte
atrás da vidraça
uma outra alma vivente
uma outra solitária alma vivente
(...)"

Sentar-se numa cadeira de balanço, após renunciar a ser percebido, é a atitude do personagem do único filme que Beckett realizou: **Film** (dirigido por Alan Schneider e "controlado de perto pelo próprio Beckett"; com o ator Buster Keaton, em 1964). Nas palavras de Antonio Callado, "**Film** é a brevíssima história de um homem que chegou ao fim da picada e resolveu se apagar, como uma vela. Beckett tem na película o propósito declarado de ilustrar a concepção básica

do pensador irlandês George Berkeley, de que "esse est percipi", ou seja, "ser é ser percebido". O herói da fita resolveu abolir toda e qualquer percepção de si próprio. Nós o encontramos quando caminha pela rua, chapéu afundado por cima do rosto. Entra num prédio, chega a um quarto do qual expulsa um cão e um gato, tapa com um pano um espelho, com outro um aquário e em seguida uma gravura que é uma imagem de Deus Padre. Depois abre um gaveta, retira dela um álbum de fotografias, onde ele está retratado em várias idades e rasga as fotos, uma a uma. O homem do chapéu cai, afinal, numa cadeira de balanço. Está realizado, está extinto. Chega a dormir um segundo, mas acorda em sobressalto. Diante dele, olho fito nele, está ele próprio, que o observou, ou se observou, o tempo todo."⁴⁹

Beckett parece encontrar no sentar-se em uma cadeira de balanço a imagem da decisão de renunciar à existência. Se essa imagem nos remete à morte, evocando também a solidão e a velhice - ou mesmo a dificuldade em nos relacionarmos com o outro, lembrando um autista, que nos parece alheio a tudo, a balançar -, ela nos remete à vida. Ao tranqüilo abandono de quem já não teme a morte, nem a vida, podendo descansar.

Encontramos, em uma outra obra, de Clarice Lispector, um personagem - Laura -, para quem o

sentar-se recostado na cadeira (mesmo não sendo de balanço) tem um significado muito especial.

"Mas agora que ela estava de novo "bem", tomariam o ônibus, ela olhando como uma esposa pela janela, o braço no dele, e depois jantariam com Carlota e João, recostados na cadeira com intimidade. Há quanto tempo não via Armando enfim se recostar com intimidade e conversar com um homem? A paz de um homem era, esquecido de sua mulher, conversar com outro homem sobre o que saía nos jornais."⁵⁰

"Há quanto tempo não via Armando enfim se recostar com abandono, esquecido dela?"⁵¹

Poder abandonar-se, relaxar, é o que Laura não consegue, por temer perder o controle. O sentar-se recostado na cadeira ganha, para ela, imenso valor, parecendo significar o repouso desarmado, uma ausência da necessidade de estar alerta.

Sentar-se ou observar alguém sentado confortavelmente, recostado na cadeira, nos remete a uma profunda sensação de bem-estar.

Não foi possível encontrar tal bem-estar na escola. Ali não há cadeiras de balanço. Nem balanços. Nem cadeiras confortáveis, com profundidade, que permitam aquela posição.

Os móveis usados pelos alunos em sala de aula consistem em uma mesa - composta de um plano de fórmica

(ou madeira compensada) sustentado sobre uma estrutura tubular metálica apoiada em quatro pés, na cor preta. Debaixo do plano de fórmica, um suporte aramado - ou de madeira compensada - serve de apoio ao material escolar dos alunos. A cadeira escolar, separada da mesa, é construída também dentro do mesmo sistema tubular, com assento e encosto de madeira laminada encurvada. (Esses objetos fabricados com tubos de aço e madeira compensada, foram inicialmente adotados pela Universidade de São Paulo, há aproximadamente três décadas. A partir de então, foram se constituindo nos móveis escolares - todos desenhados pelos próprios fabricantes, sem levar em conta critérios e padrões ergonômicos.)⁵²

Algumas crianças, certas vezes, na sala de aula, inclinam a cadeira, apoiando-a nas pernas traseiras, procurando balançar-se.

Essa prática não é apenas infantil, tanto que encontramos dura condenação a ela no **Guia de boas maneiras**, de Marcelino de Carvalho, referindo-se a adultos:

"Nunca faça de uma simples poltrona uma cadeira de balanço. Primeiro, porque é muito feio firmar a cadeira nas duas pernas dianteiras ou nas duas traseiras. Depois, porque há sempre o perigo de quebrá-las."⁵³

Na escola, as crianças que balançam-se na cadeira não a quebram, mas comumente caem com ela.

Ali, existem leis não escritas envolvendo o sentar. Alguns não devem sentar - os guardas - e alguns devem permanecer sentados - os alunos, nas salas de aula, no refeitório, na biblioteca.

As funcionárias da secretaria/diretoria trabalham sentadas, as da cozinha e as faxineiras, em pé.

Na sala de aula inverte-se a relação de poder ou não poder sentar que observamos na diretoria/secretaria. Nesta, a diretora, a vice-diretora e a secretária trabalham sentadas e as pessoas que são por elas atendidas raramente são convidadas a sentar-se, permanecendo em pé. Já na sala de aula os alunos devem permanecer sentados, enquanto o "bom" professor deve circular pela classe, acompanhando os trabalhos por eles realizados. Mas o professor dispõe de liberdade de movimento, podendo ficar em pé ou sentar-se, ficar parado ou movimentar-se.

Existem também convenções sociais indicando circunstâncias em que se deve permanecer sentado ou levantar, como por exemplo, em apresentações e cumprimentos. Assim, se um homem "sempre se levanta para ser apresentado a uma mulher ou a um homem mais velho"⁵⁴, já as mulheres "nunca se levantam", exceto para uma anciã ou uma autoridade religiosa.

As posições do homem - estar em pé, sentado, ajoelhado, deitado, acorado - "expressam algo

determinado. O poder e os cargos criaram para si mesmos posições fixas tradicionais. Da maneira como as pessoas se posicionam é fácil deduzir a diferença do seu prestígio. Sabemos o que significa alguém ocupar um assento elevado e todos os demais ficarem de pé em torno dele; uma pessoa estar de pé e todas as que a rodeiam permanecerem sentadas; aparecer alguém repentinamente e toda a assembléia se colocar de pé diante dele; alguém cair de joelhos diante de outra pessoa; não se convidar um recém-chegado a sentar-se. Basta uma enumeração casual como esta para mostrar quantas constelações mudas de poder existem."⁵⁵

Na Roma Imperial, os titulados por *Nobilissimus* possuíam prerrogativas como nenhuma outra pessoa, nos diz Câmara Cascudo. Iniciavam cortejos, vestiam púrpura franjada de ouro, acompanhavam de perto o Imperador, mandavam, decidiam. E atingiram o máximo dos privilégios quando, no século II d.C., foram autorizados por lei a sentar-se diante dos *Clarissimus*, os Prefeitos do Pretório.

O direito de sentar diante de autoridade, continua o autor, ainda constitui-se um problema. "É possível falar ombro a ombro, todos de pé, mas sentados, é outro problema protocolar instintivo. (...) Recebe-se de pé. Sentar-se é uma promoção à dignidade respeitável. Sentar-se estabelece intimidade, confiança, igualdade."⁵⁶

Sentar é servir-se de pernas alheias, substitutas, nas palavras de Canetti. A cadeira deriva-se do trono, "pressupõe animais ou homens que devem transportar o governante. As quatro pernas de uma cadeira estão no lugar das pernas de um animal: cavalo, touro ou elefante."⁵⁷

Estar sentado numa cadeira é diferente de estar sentado no chão. Sentar numa cadeira era uma distinção. Sentada, a pessoa colocava-se acima dos outros - súditos, escravos - que permaneciam em pé.

Mas nem sempre estar sentado expressa poder. Dependendo da situação estabelecida, pode ocorrer o oposto, como na sala de aula, ou na apresentação de uma orquestra, com o maestro em pé, enquanto todos os demais permanecem sentados.

Como diz Canetti, a pessoa sentada desperta um sentimento de permanência. Se a pessoa em pé nos transmite grandeza e independência - pois está livre e não se apóia em nada - e a pessoa deitada parece presa de uma forma passiva de impotência - não está livre em parte alguma, apoiando totalmente seu corpo -, o sentar representa peso e duração.

"O homem **em pé** dá a impressão de um ser autônomo, como se assim estivesse unicamente por si e tivesse ainda a possibilidade de tomar decisão. O homem **sentado** exerce uma certa pressão, seu peso projeta-se para fora, e

ele desperta um sentimento de permanência. Sentado, não pode cair, se se levanta, fica maior. Por sua vez, o homem que vai descansar, o homem **deitado**, encontra-se desarmado. É fácil apanhá-lo em seu sono, indefeso. Mas talvez o homem deitado tenha caído, ou talvez tenha sido ferido. Enquanto não se puser de novo sobre suas pernas, não será considerado um ser completo."⁵⁸

É o peso físico do homem que é exibido no ato de sentar. "Ele necessita de cadeira elevada para se fazer valer. Visto em conjunto com as finas pernas da cadeira, o homem sentado realmente parece ser mais pesado. Sentado no próprio chão a visão é diferente; a **terra** é mais pesada e mais densa do que qualquer criatura, uma pressão contra ela não tem peso algum. Não existe forma mais elementar de poder do que a que é exercida pelo próprio corpo. O corpo pode destacar-se pelo seu **tamanho**, e para isso deve estar de pé. Pode agir pelo **peso** e para isso é preciso que exerça uma pressão visível. Elevando-se um assento, é possível somar essas duas coisas."⁵⁹ Um antigo relato - da visita de Liudprando de Cremona, enviado de Oto I, ao imperador de Bizâncio, no século X -, nos mostra como esse ardiloso imperador conhecia essa combinação, utilizando-se dela para impressionar e aumentar seu poder. (Que o leitor impaciente considere certas preferências minhas por ouvir as palavras como foram ditas - ou escritas - e não me abandone;

afinal estamos sentados e aqui não temos pressa.) Eis o relato:

"Diante do trono do imperador erguia-se uma árvore de bronze, mas dourada, cujos galhos estavam repletos de pássaros de diferentes tipos, igualmente de bronze e dourados; todos, cada qual segundo sua espécie, entoavam o canto do pássaro que representavam. O trono do imperador tinha sido construído de tal maneira que num determinado momento parecia ser baixo, maior logo depois e por fim de uma altura sublime. Leões de porte monstruoso, não sei se de metal ou de madeira, mas recobertos de ouro, eram os guardiões do trono; batiam com a cauda no solo e abrindo a boca e movimentando a língua soltavam rugidos. Para esta sala fui conduzido, acompanhado por dois eunucos, até diante do imperador. Quando entrei, os leões rugiam, os pássaros cantavam, cada qual à sua maneira; mas eu não fiquei aterrorizado nem assombrado, uma vez que já tinha sido informado de tudo isto por pessoas que o conheciam muito bem.

"Quando me prostrei pela terceira vez e levantei a cabeça, avistei aquele a quem antes tinha visto sentado a uma altura regular, levantado até quase a altura do teto da sala, e adornado com vestimentas diferentes da que usava ainda há pouco. Como isso foi feito é algo que não consigo compreender, a não ser que ele tenha sido levantado da mesma maneira que as árvores das prensas de vinho. O

imperador, nesta oportunidade, não pronunciou palavra porque, mesmo que o quisesse fazer, isso não teria sido decoroso a uma distância tão grande. Por meio do seu representante pediu informações quanto à vida e ao bem-estar do meu senhor. Depois de lhe ter respondido da maneira devida, retirei-me a um sinal do intérprete e fui conduzido à hospedaria que me tinha sido indicada."⁶⁰

Além dos componentes cênicos, o imperador consegue elevar sua cadeira e sem que o visitante perceba. Canetti chama nossa atenção para como o **rebaixamento** do visitante é usado para o **levantamento** do imperador. Enquanto ele abaixa-se, o trono cresce, eleva-se. Crescimento que significa aumento de poder, ameaça.

Há dignidade em estar sentado e ela manifesta-se, ainda conforme Canetti, especialmente na sua duração. "Ao passo que de quem está de pé se espera uma multiplicidade de coisas e a multiplicidade de suas possibilidades contribui para o respeito que impõe, de quem está sentado espera-se que permaneça sentado. A pressão que exerce afirma seu prestígio, e quanto maior for o tempo em que ele o exerça, tanto mais seguro parece estar. Praticamente não existe instituição humana que não se aproveite desta qualidade do estar sentado; que não a utilize para sua conservação e afirmação."⁶¹

Talvez esse sentimento de permanência despertado pela pessoa sentada seja tão forte que, também por isso, as professoras insistam para que seus alunos assim permaneçam.

Parece haver também uma enganosa aparência de estabilidade na posição sentada - em contraste com o estar em pé, que (ao mesmo tempo que mostra o equilíbrio necessário para sustentar-se) expressa certa instabilidade, nas múltiplas promessas de movimento. Mas algumas crianças, na escola, transformam o sentar em possibilidades de movimento que caracterizariam o estar em pé.

Voltemos, então, nosso olhar para as salas de aula, para as maneiras dos alunos sentarem-se.

É comum vermos os alunos, principalmente os mais novos e especialmente os com menor estatura, tendo que permanecer nas cadeiras, movimentarem-se o tempo todo, mudando de posição, voltando-se para trás, para os lados, abaixando-se para pegar do chão um lápis, uma borracha. Alguns alunos, principalmente de 1ª série, deixam constantemente cair da mesa o estojo, o lápis, a borracha, o caderno.

As cadeiras não permitem que as crianças menores sentem-se apoiando os dois pés no chão e as costas no encosto.

O assento está muito distante do chão para o tamanho delas. Se apoiarem as costas, ficam com as pernas balançando no ar, sem apoio para os pés; ou com o joelho preso no assento, sem poder dobrar a perna com liberdade, pois o assento também tem um diâmetro grande em relação ao corpo dessas crianças. Alguns alunos sentam-se, às vezes, com as pernas dobradas sobre a cadeira, na posição de Buda. Seria um jeito de escapar dessa situação em relação à cadeira, mas então fica difícil escrever, porque a mesa está distante e eles teriam que inclinar o corpo para a frente.

A maioria das crianças menores procura, quando lhes é permitido, sentar-se apoiando os pés no chão, o que fazem de diversas maneiras. Sentam-se no canto da cadeira, com uma perna dobrada, colocada sob a mesa e a outra reta, esticada para fora, com o pé apoiado no chão. Podem sentar-se bem na ponta da cadeira, com os dois pés apoiados no chão, ou na estrutura tubular da mesa. Nessas posições, não têm nenhum apoio para as costas, ficando, algumas vezes, debruçadas sobre a mesa, com o corpo retorcido. Às vezes esse jeito está bem de acordo com a contrariedade que expressam também nos rostos. Sentam-se também buscando algum apoio para as costas e os pés, colocando a cadeira bem próxima da mesa e procurando apoiar os pés nas estruturas laterais da mesa, já que não alcançam o chão. Alguns alunos, certas vezes, colocam

a mochila entre suas costas e o encosto da cadeira, para conseguir apoio lombar e dorsal.

Certos alunos de menor estatura costumam também ajoelhar-se ou ficar de cócoras, sobre a cadeira.

Brincando com figurinhas, carrinhos, bolinhas de gude, essas crianças costumam ficar de cócoras. É como se, na sala de aula, tendo que usar a cadeira, buscassem encontrar a comodidade dessa posição, mas sobre o móvel.

O repertório de posturas de uma cultura interfere no seu mobiliário e vice-versa. E, quando um estilo de vida está em transição, nos diz Flora Davis,⁶² pode haver desencontros entre postura e mobiliário. Assim, por exemplo, no Japão, onde em casa as pessoas costumam sentar-se no chão, pode-se encontrar pessoas acoradas sobre os assentos de trens ou de teatros.

As crianças acoraram-se naturalmente. Já os adultos das nossas sociedades não conservam essa posição, considerada incômoda, desconfortável e até grosseira. Mas os homens brasileiros, de regiões rurais, podem ser mais facilmente flagrados na posição. Euclides da Cunha nos mostra o sertanejo de cócoras: "E se na marcha estaca pelo motivo mais vulgar, para enrolar um cigarro, bater o isqueiro, ou travar ligeira conversa com um amigo, cai logo - cai é o termo - de cócoras, atravessando largo tempo numa posição de equilíbrio instável, em que todo o seu corpo fica suspenso

pelos dedos grandes dos pés, sentado sobre os calcanhares, com uma simplicidade a um tempo ridícula e adorável."⁶³ O Jeca-Tatu paulista, de Monteiro Lobato, "come, cisma, trabalha, planeja"⁶⁴, nessa posição.

Acocorar-se, para Canetti, "expressa frugalidade, ausência de necessidade, retirada para dentro de si mesmo. A pessoa se torna o mais redonda que pode e nada espera dos outros."⁶⁵ Parece estar conformada, tranqüila, satisfeita. E é essa sensação que temos ao observar as crianças brincando, de cócoras, além de uma deliciosa sensação de ausência de peso, de leveza.

Diferente do acocorar-se, o ajoelhar-se seria uma forma ativa de impotência, a súplica de uma graça.

Câmara Cascudo afirma que o ajoelhar, tão ligado à liturgia católica, não consta do Antigo Testamento. Gesto suplicativo dos gregos e romanos, incorporado àquela liturgia. No Gênesis "as posições rogativas e de supremo respeito constataavam de Adoração, não só no conceito grego e romano, mas no plano oriental da prosterneção, o "lançar-se aos pés". "Inclinou-se com o rosto a terra... Caiu sobre o seu rosto!" (...) Ajoelhar-se é unicamente forma eloqüente de quem pede a divina intercessão. A venia, curvando o joelho, é uma inclusão do rito adulatório de Roma aos seus Imperadores, Deuses quando vivos. Cingiam com os braços os joelhos das estátuas e dos heróis. (...) O joelho é a articulação do

movimento, da participação motora na convivência humana. Os romanos consideravam os Joelhos o signo da Misericórdia, porque seria por seu intermédio uma ação benéfica e direta da Entidade suplicada. Unicamente o joelho permitirá a um Deus o *commovere* piedoso, a marcha para o auxílio imprecado. Daí os rogos e súplicas, traduzidos em ósculo e abraços aos ídolos. Perdura o gesto, privilégio da saudação humana e divina, de sinceridade votiva ou de humilhação superficial e efêmera."⁶⁶

Algumas crianças sentam-se sobre os calcanhares, ajoelhados, lembrando o costume japonês. Costume que, conforme Pascal Dibie⁶⁷, teria sido transmitido pela China, codificado e ritualizado nos séculos X a VIII a.C. Só que os alunos que sentam-se assim, o fazem, nas salas de aula, sobre as cadeiras.

Os alunos mais altos, assim como os menores, também encontram problemas no uso dos móveis escolares, ao sentar-se.

Para escrever, podemos notar que a maior parte deles costuma curvar bastante a coluna para a frente, apoiando os braços na mesa, deixando a cadeira bem afastada. Ou, ainda com a cadeira afastada da mesa, sentam-se "com as costas", sobre o sacro - osso do final da coluna vertebral -, colocando o quadril bem na ponta da cadeira, apoiando os pés na estrutura tubular da mesa.

Essa última posição, muito próxima do deitar (e bastante freqüente em alguns alunos), na qual o corpo está quase que totalmente relaxado, parece tão significativa que é uma das que mais irrita as professoras.

No caso do aluno aproximar a cadeira da mesa - para obter apoio para as costas e colocar os braços na mesa, enquanto escreve -, seu corpo pode ficar sem movimento na altura das coxas, comprimido entre a cadeira e a mesa.

E aqui é preciso parar.

Parar para dizer que numa visão mais ou menos panorâmica é possível criar essa maioria, essa maior parte - ou os gestos que mais se repetem, ou que, se olharmos a mecânica do movimento, parecem iguais - porque assim tudo parece igual. Mas seriam mesmo iguais os gestos, se até as pessoas, os corpos, não são os mesmos? Aproximando-nos, notamos diferenças. Os gestos são e não são repetitivos.

E antes que o peso aprisione completamente, lembremos, com Clarice Lispector, que a realidade é delicada demais. E porque nesse momento também sinto a vida me doer, chamo, pego, não a mão do leitor (como ela), mas a mão de uma das crianças (a outra pode estar dada com a do leitor, se quiser).

Vamos, então, observar...

Encontramos, principalmente nas crianças das séries iniciais, uma enorme diversidade de maneiras de

sentar. É um pé com sandália que escapa na lateral da mesa, apoiando-se no chão e o outro apoia-se na estrutura metálica da mesa, enquanto a menininha escreve com a mão esquerda. Aluna da 1ª série, sempre com sua touquinha de crochê vermelha - que passou a usar desde que sua mãe cortou seus cabelos, para combater os piolhos - tão suave, etérea. É o colega ao lado que está de cócoras sobre a cadeira. São um menino e uma menina - também de 1ª série - que dividem, felizes, apertadinhos, a mesma mesa e a mesma cadeira. É a menina que senta-se encostada na parede, com a mão esquerda acariciando os cabelos e levando-os à boca, enquanto a direita escreve.

É o menininho ajoelhado na cadeira, com o corpo debruçado sobre a mesa - objetos tão grandes para o seu corpo! - tentando segurar o caderno com a mão esquerda, enquanto escreve com a outra - segurando com força o lápis minúsculo que arranha o caderno -, que tem uma fita colorida amarrada no pulso. Menino de olhos curiosos, brilhantes, úmidos, doces.

É a menina com o corpo relaxado, caindo sobre a mesa e a mão direita que se move, segurando o lápis não para escrever, mas na posição que se segura um cigarro.

Na 4ª série, a menina apertada, presa entre a mesa e a cadeira, o corpo debruçado sobre a mesa - enquanto copia certo texto do livro didático no caderno -,

rosto voltado para baixo, bem próximo dele, tão próximo que seu óculos poderiam cair. Sobre a cabeça, um lenço florido que também ameaça cair sobre seu rosto. Tudo nela parece um ocultar-se.

É a menina da 3ª série que ouve a professora falar, toda solta sobre a cadeira, os dois "dedões" na boca. Ao lado, a colega debruçada sobre a mesa, segurando a cabeça com as mãos. Ao lado dessa, o menino, sentado de lado, apoiando o cotovelo direito no encosto da cadeira, segurando a cabeça com a mão. (De que estaria falando a professora?).

É a menina de 1ª série, que quase sempre, ao escrever, seu nariz escorre. São os dois meninos, gêmeos, com 6 anos de idade, que - num piscar de olhos - não estão mais em suas cadeiras, mas rolando no chão da sala, sempre rindo. Tão parecidos fisicamente que a professora quase se desesperou ao conhecê-los, no início do ano letivo, supondo jamais conseguir diferenciá-los. Mas logo encontrou uma antiga marca de queimadura, sob o olho esquerdo de um deles. Marca discreta, que as outras crianças demoraram longo tempo para descobrir - algumas não descobriram - e encantavam-se com o segredo que a professora guardava, sabendo quem era um e outro.

Passado mais um tempo, ela já não precisava mais olhar para o lugar daquela marca para

reconhecê-los. Entre outras coisas, descobriu que o dono da marca de queimadura tinha uma outra marca: um corpo que ela sentia como sendo mais sofrido - embora parecesse idêntico ao do irmão.

E, passado ainda mais tempo, a professora os reconhecia à distância, mesmo que estivessem de costas para ela.

Nessa mesma turma, o menino que não se separa da mochila nova, de veludo azul e cada vez que se mexe na cadeira, ela cai, só para que ele a coloque de novo no colo e volte a morder seu lápis, ou a escrever, ou a conversar com o colega. A menina que, a todo momento, levanta para apontar o lápis. Lápis que tem vida muito breve em suas mãos. Enquanto outro menino brinca, maravilhado, com o estojo cor-de-rosa do colega, cheio de portinhas secretas. E uns meninos escondem as mãos sob a mesa, para contar nos dedos, enquanto outro, bem quietinho, tenta furar a embalagem plástica dos salgadinhos que trouxe para o lanche. E um outro, que a cada dia surpreende a professora com um novo adereço - um boné, um barbante que prende o lápis ao pescoço, um colar com a folha de sulfite da lição -, com seu corpo inquieto e bronzeado pelo sol que "toma" soltando pipa, suas unhas compridas, seu olhar atrevido e seu jeito maroto, que sempre consegue escapar da cadeira.

E um outro menino, tentando tirar seu dente de leite, que teima em não cair.

A quase totalidade das professoras parece compartilhar a idéia de que só a criança sentada pode estar atenta, concentrada. Quase como se a concentração se expressasse na ausência de movimento.

Aquele aluno que parece estar aprendendo, por estar sentado com o corpo voltado para a frente, imóvel e o olhar fixo na professora - posição considerada ideal - nem sempre está envolvido com o que ocorre na sala. Por mais imóvel que aparentemente esteja, pode estar vivendo um enorme conflito, que também é físico.

Se, no teatro, temos conflitos na trama, entre os personagens, conflitos internos dos personagens, o ator, para "representá-los", vive conflitos físicos, corporais. Essa técnica seria o confronto de ações no corpo; um corpo que realiza uma ação externamente e uma ação contraditória ou oposta, internamente (respiração, tensões musculares internas etc). Essa tensão, que vemos no corpo do ator, dá vida à "interpretação".⁶⁸ (Um exercício físico, utilizado pelo diretor italiano Eugenio Barba - contou-me o ator Ricardo Puccetti -, consiste em apreender todos os impulsos físicos de ações cotidianas como andar, correr, saltar, girar o corpo, mudando de direção etc. Apreendidos tais impulsos, o ator deve reproduzi-los internamente

mantendo o corpo imóvel. É um exercício que trabalha a ação na imobilidade - princípio comum a todo o teatro oriental).

A situação dos alunos, forçados a permanecer sentados, na sala de aula, lembra esse conflito corporal, não enquanto técnica, mas involuntário. Seus corpos sendo obrigados a ficar sentados quando, ou estão "pulando" internamente, ou, pelo menos, estão contrariados, o que cria uma tensão. Por aparentemente estar parado, estando sentado, não significa que o corpo esteja em harmonia com aquela ação.

Algumas crianças apresentam esse corpo dócil e silencioso, desejado pela escola - são aquelas comumente chamadas de apáticas. Aparentam não se interessar pelo que ocorre ao seu redor, quase não falam, quase não se movem, quase não são notadas. É como aquele ausentar-se, inclusive fisicamente, que caracterizei como postura - muitas vezes momentânea - de alguns profissionais da escola. Elas costumam ser reprovadas ao final do ano, por não atingirem os objetivos esperados a nível cognitivo.

E elas não aparecem. Nas poucas reuniões pedagógicas entre professoras e orientadora pedagógica, são quase que ignoradas. Como não provocam "problemas" de indisciplina, ninguém presta muita atenção nelas. Talvez fossem essas as crianças que mais precisassem de cuidados, pois algumas parecem ter um vínculo tão tênue com a vida. Uma aluna de 1ª série, em 1992, quando falava, era bastante

baixo, quase inaudível. Corpo magro, miúdo, jeito delicado, com seus cabelos sempre muito presos. Além do rabo de cavalo, ela colocava também, junto, uma tiara, ou duas fivelas, uma de cada lado da cabeça - tantas garantias de que os cabelos não escapariam. Poucos gestos, poucas palavras. Quase não acompanhava o trabalho na sala de aula. A professora conversou com a mãe da criança, que passou a desconfiar da professora, dizendo não entender porque ela "não estava indo bem", se era "tão boazinha"; que a professora do pré sempre elogiara a sua filha, tão comportada, tão quieta. Durante uma aula de Educação Física, a bola de futebol acertou, com muita força, o rosto dessa menina, que nem gritou, nem chorou, enrubesceu apenas. As professoras (de Educação Física e a da classe) estavam constantemente conversando sobre como trabalhar mais adequadamente com essa aluna.

Antes de continuarmos com os alunos, observemos um pouco os adultos.

Os guardas que trabalham na escola, quando sentam-se, o fazem predominantemente apoiando os dois pés no chão, com as pernas abertas, os joelhos afastados. Procuram, quando possível, apoiar as costas, a não ser que estejam sentados em um muro bem baixo, que cerca parte da varanda. Podem, ocasionalmente, sentar-se com um dos pés sobre o chão, apoiando o tornozelo de uma perna sobre o joelho da outra.

Não foi possível observá-los sentados com uma perna cruzada sobre a outra, com os joelhos próximos, as pernas e os pés mais ou menos em paralelo. Essa costuma ser uma das maneiras de sentar-se comum às mulheres que trabalham na escola. Davis nos informa ser este o modo das mulheres norte-americanas, dos homens ingleses e latinos cruzarem as pernas. Já os homens norte-americanos tendem a apoiar o tornozelo de uma perna sobre o joelho da perna oposta, como os guardas da escola - podendo considerar feminino o gesto de cruzá-las à maneira dos ingleses e latinos. Mas podemos perceber que um gesto considerado comum para certos homens brasileiros de classe média, por exemplo, que costumam cruzar uma perna sobre a outra, não o é para outros, das chamadas classes trabalhadoras, guardas na escola. Talvez mesmo tal maneira lhes pareça feminina.

Mas as "boas maneiras" brasileiras condenam esse jeito de sentar dos guardas, afirmando que "é muito feio dobrar a perna trazendo um dos pés até o outro joelho, sobretudo quando se segura o sapato ou o tornozelo com a mão. Quando a posição cômoda for dobrar a perna, faça-o, mas deixando as duas pernas a partir do joelho para baixo em ângulo o mais agudo possível."⁶⁹

Entre as diversas maneiras das professoras e demais mulheres que trabalham na escola sentarem-se, as que parecem ser as mais comuns: cruzando as

pernas, colocando uma sobre a outra (exceto uma faxineira, que não se veste com calças compridas e também parece nunca sentar-se cruzando as pernas), ou apoiando os dois pés no chão, com os joelhos afastados, quando não estão vestindo saia ou vestido (exceto novamente aquela faxineira, que senta-se assim usando vestido e também uma professora de olhar duro, que quase sempre veste-se com longas saias, contrastando com os cabelos sempre curtíssimos e costuma sentar-se nessa posição). Podem também sentar-se com os joelhos unidos e os dois pés apoiando-se no chão, ou com os tornozelos cruzados, joelhos bem próximos e os pés podendo estar ou colocados de lado, perto de uma das pernas dianteiras da cadeira (com o corpo meio de lado), ou na frente da cadeira. Uma professora, bastante tímida e delicada, com modos e vestimentas tradicionais, costuma sentar-se quase que constantemente nessa posição, com os tornozelos cruzados, joelhos bem próximos, a coluna reta.

Sentar-se cruzando as pernas, uma sobre a outra, representava uma total quebra das boas maneiras da antiga educação nobre e severa. No início do século, as famílias orientadas por essa educação ainda proibiam as moças e mesmo as meninas de, ao sentar-se, colocar uma perna sobre a outra. As mulheres sentavam-se hirtas, verticais, com o corpo tenso, "os pezinhos juntos, joelhos unidos, omoplatas sem esfregar nas costas da cadeira."⁷⁰

Os meninos e rapazes jamais cruzavam as pernas diante de qualquer pessoa que não fizesse parte do convívio cotidiano e familiar.

Câmara Cascudo⁷¹ nos diz que o presidente Arthur Bernardes (1922-1926) era comumente elogiado por manter fidelidade a essa regra, em qualquer local público. Além de jamais cruzar as pernas ao sentar-se, nunca recostava-se no espaldar da poltrona.

O autor informa-nos que essa regra de não cruzar as pernas ao sentar-se era observada pelos romanos, na época do imperador Tito.

Interdição de origem grega, onde cruzar as pernas era um ato de magia para atrasar o parto, a mulher que executasse essa posição poderia atrair sofrimento para si, quando chegasse seu momento de tornar-se mãe. Os homens respeitavam essa norma, enquanto exemplo de decoro, apesar de não estarem sujeitos à punição. Costume grego, transmitido para Roma e depois, espalhado por várias partes do mundo. Permaneceu como uma recordação do gesto sinistro e transmitiu-se ao ensino de bons modos, já sem o sentido religioso.

Ilítia, a deusa grega dos partos - Lucina para os romanos - colocava a perna esquerda sobre a direita para retardar o nascimento de uma criança. Filha de Zeus e de Hera, de áureas sandálias, protetora dos amores legítimos,

Ilítia cumpria todas as ordens da mãe⁷², perseguindo as mulheres amadas por Zeus, atrasando-lhes ou adiantando-lhes o parto, como fez com Alcmena e com Leto.

Assim, graças à deusa Ilítia (ou Ilítias, como os poetas costumavam chamá-las, considerando-as como vários gênios⁷³), Hera conseguiu impedir que Héracles fosse o rei de Argos, atrasando o nascimento de Héracles e adiantando o de Euristeu.

Ilítia atrasou o nascimento de Apolo e Ártemis. Leto, deusa da primeira geração, filha do titã Ceos e da titânida Febe, também sofreu no parto, pelo ciúme que Hera sentiu quando nasceriam os filhos de Leto e Zeus.

Chegando o momento do parto, Leto procurou por todo o mundo um local para nascerem os gêmeos Apolo e Ártemis, porque Hera proibiu a terra de acolhê-la e nenhuma região a recebeu. Foi quando a ilha flutuante de Ortégia - Astéria, amada por Zeus e para fugir dele, transformou-se em codorniz. Perseguida, lançou-se ao mar, transformando-se nessa ilha, a ilha das codornizes - abrigou Leto. (Mais tarde, Apolo, agradecido, mudou o nome da ilha para Delos, "a brilhante, a luminosa"). Em Delos, abraçada a uma palmeira, Leto sofreu por nove dias e nove noites as dores do parto. Hera havia mantido Ilítia no Olimpo e esta, "tendo cruzado a perna esquerda sobre a direita, fechou o caminho da parturiente."⁷⁴

Apenas com a presença de Ilítia poderia ocorrer o parto e isso foi conseguido através de Íris, que levou ao Olimpo um irrecusável presente das outras deusas a Hera. Então, esta permitiu que Ilítia descesse a Delos e, de joelhos, Leto desse à luz Ártemis e Apolo.

Eis, talvez, a origem da proibição de sentar-se, cruzando uma perna sobre a outra, que chegou até nossa sociedade como uma regra de boas maneiras.

O sentido religioso parece perdido, mas, curiosamente, ao entrevistar uma professora da 4ª série, na escola pesquisada, ele ressurgiu: A professora afirma que "a gente não pensa para se posicionar numa cadeira, num sofá. A não ser em ocasiões formais. Aí acho que são ocasiões que você pensa a postura, não cruzar a perna. Você entra na igreja, sempre falo: "Aí, não pode cruzar a perna!" Refere-se à igreja católica e a uma interdição que se mantém, enquanto sinal de respeito e decoro, com a recomendação passando de um a outro fiel, conforme as informações da professora.

Podemos encontrar também essa proibição ritual entre os Arapesh das montanhas, da Nova Guiné. Na ocasião da puberdade feminina, os irmãos constroem uma cabana menstrual para a jovem, na periferia da aldeia, protegendo-a, ao mesmo tempo que protegem a todos da força perigosa, ligada às mulheres menstruadas. Os enfeites da menina são retirados e é orientada para sentar-se na cabana com as pernas retas

para frente, sem dobrar os joelhos e, em hipótese alguma, cruzar as pernas. Ela é atendida por mulheres mais velhas, que friccionam seu corpo com urtigas ardentes e procedimentos são tomados para que seus seios fiquem grandes, pois uma mulher com seios fartos e caídos pelo peso é o ponto alto da beleza feminina, para os Arapesh das montanhas.

No terceiro dia, sairá da cabana e seu corpo será marcado com incisões decorativas, nos ombros e nádegas. Depois, seu futuro esposo lhe preparará uma sopa com ervas especiais, que a tornarão forte para cozinhar, carregar e ter filhos. Enquanto isso, ela é enfeitada pelas mulheres, pintada nos ombros e nas costas com tinta vermelha, vestida com uma nova saia de palha e usará novos brincos nas orelhas. Colocará uma concha verde em forma de chifre e uma pena escarlate na ponta do nariz, simbolizando a condição de casada. Sobre sua cabeça, as mulheres põem sua velha cesta trançada, recém-enfeitada. Em sua boca colocam uma folha vermelha, em forma de coração. O esposo a espera no centro da aldeia e põe o dedo de seu pé sobre o dela. Pega uma fita de coqueiro e, quando ela o olha no rosto, tira a cesta de sua cabeça - cesta colocada ali quando criança, pelo pai do esposo, ao firmar o compromisso. Então a jovem senta-se sobre um pedaço de casca de sagu, com cuidado, abaixando-se com uma mão, permanecendo assim, com as pernas esticadas para frente, sem cruzá-las, onde o esposo irá alimentá-la. Finalizando

esse momento do ritual, ela se sentará no centro do *agehu*, o local de cerimônias e festas do povoado, onde receberá presentes de seus irmãos.⁷⁵

Proibição da mulher cruzar as pernas durante um ritual de passagem. Rito que celebra justamente o momento em que ela passa a ter a possibilidade fisiológica de ser mãe e o consentimento do grupo social para o casamento.

Voltando à escola e aos alunos, eles têm uma opinião que parece unânime entre eles, sobre as cadeiras: "Cadeira é dura. Se pudesse ficar em cadeira com almofada encima ... ", diz uma aluna de 4ª série, 14 anos. Outra aluna de 1ª série, com 7 anos: "Queria que a cadeira fosse macia". Um aluno de 4ª série, 13 anos: "Gosto de sentar na grama. Cadeira é ruim. É dura". E um outro, de 11 anos, aluno de 3ª série: "Cadeira mais gostosa de sentar é a de ônibus. É macia. É de espuma". E ainda: "O melhor para sentar é o sofá. É macio. A cadeira aqui é de pau" (aluno de 1ª série, 9 anos).

As cadeiras incomodam, machucam.

Certos alunos que freqüentam aquela escola há alguns anos sabem que ali existem cadeiras diferentes, embora essa diferença seja quase imperceptível. Algumas são pouco mais altas. Esses alunos mais velhos, maiores, preferem as cadeiras com assento e encosto mais altos, têm noção do que melhor se adequa a seus corpos. Foram

dois deles, da 4ª série, ambos com 13 anos, que me mostraram a diferença das cadeiras. "Nós gosta mais de cadeira alta, dona. Senta melhor, dona." Mas, se juntarmos cadeira e mesa, os objetos mostram-se pequenos para os corpos desses alunos, que perdem o movimento e têm que se debruçar sobre a mesa para escrever.

Algumas professoras mostraram perceber essa dificuldade dos alunos em acomodar-se nesses móveis. Uma professora questionou os móveis e não os alunos - como fez a quase totalidade das suas colegas: "Antigamente tinha carteiras que eram todas pregadas no chão. E agora tem essas carteiras individuais. Acredito que quanto mais individual, melhor; quer dizer, você pode escolher o que você faz com a carteira. Por exemplo, na minha classe, eles mudam a carteira de lugar. Pra cá, pra lá, junta, volta. Eu acho que isso dá uma certa liberdade, você fica mais à vontade. Pra você fazer grupo, você faz roda, quadrado, faz o que você quer com a carteira. Agora, não sei até onde essas carteiras são ideais, porque existem crianças que são muito pequenas pra essas carteiras. Parece que elas foram feitas pra um tamanho só de crianças. Não tem nada pra você por embaixo da carteira, para apoiar os pés. Nada pra você aumentar ou diminuir a cadeira. Às vezes a carteira é muito alta pro aluno, às vezes muito baixa."

Essa professora falou que interfere no modo como seus alunos sentam-se apenas quando a posição impede-os de desempenhar os trabalhos propostos. Outras professoras também manifestaram essa preocupação com a necessidade de sentar de uma maneira determinada, para poder escrever: "Na hora de escrever eu corrijo a maneira de sentar, se fica muito "largado". Falo pra sentar olhando pra frente, endireitar a coluna." (professora de 1ª série). Ou, como disse uma professora de 3ª série: "Oriento a postura. Puxar a cadeira e encostar, na mesa. Encostar no encosto da cadeira e a barriga bem próxima da mesa. Com a coluna reta."

Algumas professoras estão preocupadas com a posição mais adequada para seus alunos desenvolverem uma "boa" caligrafia:

"Sentado na cadeira em frente da mesa acho que é melhor. Bem de frente pra mesa. Se senta torto, a letra - pelo menos a minha - não sai direito. Só falo pros alunos se a criança está muito torta. Se vejo que não tá muito retinho em frente à mesa, mas não tá atrapalhando, aí eu não falo nada."

Essa professora, que trabalha com uma 1ª série, não entra tanto em detalhes como uma professora de 2ª série, que procura a combinação ideal de cada gesto:

"Tem muito aluno que escreve completamente torto, como se fosse canhoto. Mesmo com a mão

direita. Então, ele torce a mão para dentro e faz sombra. (...) Não sei se teria um jeito adequado de sentar para escrever. Você vai pegar o lápis com o dedo anular, com o dedo médio, com o polegar, assim, assim, encaixar. Como tem uma técnica certa pra escrever. O diretor da escola que eu estudava, quando fazia o curso de magistério - faz uns 6 anos -, que falava que é só a mão que mexe. O pulso só acompanha, em linha reta, aquilo que você está escrevendo. O braço vai deslizando."

Aqui nos lembramos de Foucault, quando afirma que o controle disciplinar "não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo; que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador."⁷⁶

Vejamos as indicações dadas por La Salle, no início do século XIX, para se obter uma boa caligrafia:

"manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de

maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita; a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa. Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com mais rapidez, mas nada é mais nocivo à saúde que contrair o hábito de apoiar o estômago contra a mesa; a parte do braço esquerdo, do cotovelo até a mão, deve ser colocada sobre a mesa. O braço direito deve estar afastado do corpo cerca de três dedos, e sair aproximadamente cinco dedos da mesa, sobre a qual deve apoiar ligeiramente. O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem."⁷⁷

La Salle não nota que, para o aluno poder, por exemplo, apoiar os braços na mesa, esta e a cadeira devem formar um conjunto adequado ao tamanho do seu corpo. Caso contrário, para ficar naquela posição terá que debruçar-se sobre a mesa, não podendo "manter o corpo direito". Conhecimentos que levam em conta os equipamentos, os móveis e o corpo das pessoas, ao buscar uma posição adequada para determinada atividade, desenvolveram-se principalmente no século XX.

Análises sobre posturas são encontradas desde 1743, quando N. Andry apresentou diversas recomendações

para corrigir "más posturas", em sua obra *A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas Crianças, as Deformidades do Corpo*.

Durante o século XIX são realizados estudos sobre adequações do homem ao trabalho, buscando aumento de produtividade e o taylorismo data do final daquele século. Por volta de 1900, iniciam-se pesquisas sobre a fisiologia do trabalho, na Europa. Nos Estados Unidos foi criado, junto à Universidade de Harvard, o Laboratório de Fadiga, tornando-se conhecido por seus estudos de fadiga muscular e aptidão física. Em 1915, na Inglaterra, criou-se a Comissão de Saúde dos Trabalhadores na Indústria de Munições, voltada para o aumento da produção de armamentos, contando com a colaboração de fisiologistas e psicólogos. Comissão que, após a guerra, transformou-se no Instituto de Pesquisa da Fadiga Industrial e, em 1929, no Instituto de Pesquisa sobre Saúde no Trabalho.

Passadas as duas guerras, esses conhecimentos ganham como que um novo estatuto. Ergonomia (*ERGOS*, do grego trabalho e *NOMOS*, do grego regras, leis naturais) foi o nome dado a esse ramo de aplicação interdisciplinar da ciência, envolvendo a aplicação dos conhecimentos de anatomia, fisiologia, psicologia, na solução de problemas decorrentes das relações do homem com o trabalho. Aplicará seus conhecimentos agora na produção

civil, procurando aumentar a produtividade e melhorar as condições de vida da população.⁷⁸

A ergonomia utiliza-se também da antropometria, que trata de medidas dos corpos humanos. Se, por volta dos anos 40, as medidas antropométricas passaram a determinar - além de pesos e estruturas médias das populações - as variações e os alcances dos movimentos, mais recentemente estuda também as diferenças étnicas, regionais e culturais. Preocupa-se em determinar os padrões mundiais de medidas antropométricas. Essas informações contribuiriam para a adequação pretendida pela ergonomia, dos equipamentos aos homens.

Pesquisas antropométricas, por exemplo, sobre diferenças étnicas mostram que as variações extremas de estatura são encontradas na África. "Os menores são os pigmeus da África Central, que medem, em média, 143,8 cm para homens e 137,2 cm para mulheres. O menor homem pigmeu mede cerca de 130 cm. Os povos de maior estatura do mundo também estão na África. São os negros nilóticos que habitam a região sul do Sudão. Os homens medem 182,9 cm em média, com desvio-padrão de 6,1 cm e as mulheres, 168,9 cm, com desvio-padrão de 5,8 cm. Os homens mais altos do Sudão medem cerca de 210 cm. Isso significa que a diferença entre o homem mais alto (sudanês) e o mais baixo (pigmeu) é de 62% em relação ao mais baixo."⁷⁹

Há algo de atraente e repulsivo nos extremos, no que foge do morno, da média. E o encanto e o horror que o reduzido tamanho do corpo humano pode despertar nas pessoas - assim como algo de horrendo ou de encantador que possa haver nelas - nos foi exposto, como se expõe uma delicada ferida, por Clarice Lispector, com Pequena Flor, *A menor mulher do mundo*. Habitante do Congo Central, "- como uma caixa dentro de uma caixa, dentro de uma caixa - entre os menores pigmeus do mundo estava o menor dos menores pigmeus do mundo, obedecendo talvez à necessidade que às vezes a Natureza tem de exceder a si própria."⁸⁰. Pequena Flor media 45 cm.

Medindo os corpos, a antropometria vai criando padrões, médias, normas.

Adorno e Horkheimer⁸¹ têm uma peculiar desconfiança dos medidores de corpos. Nos lembram que a tradição judaica mantém a repugnância quanto ao ato de medir um homem com um metro, pois quem se mede são os mortos, para preparar-lhes o ataúde. Estaria aí o prazer dos vários manipuladores do corpo, das nossas sociedades. Sem saber, medem o outro com o olhar do construtor de ataúdes. Sua solicitude quanto, por exemplo, à saúde do outro, trai seu interesse pela enfermidade. Preocupados com a alimentação, eles já vêem a morte do comensal. Manipulam o corpo, tratando

seus componentes como se já estivessem separados, como se fosse um mecanismo móvel.

Para Adorno e Horkheimer, o corpo físico já não pode voltar a ser corpo vivente. Por mais fortificado e robusto, não deixa de ser um cadáver. As tentativas de valorizá-lo, de exaltar os fenômenos vitais, acabam em filmes publicitários sobre vitaminas e cosméticos. Apenas a civilização conhece o corpo como uma coisa que se pode possuir, só nela o corpo está separado do espírito, como objeto, como **corpus**. O homem transformou a natureza em objeto de domínio, em matéria-prima. Então, ela vinga-se, com a auto-degradação do homem à categoria de **corpus**. Reduzindo a natureza à material e à matéria, transformou também o corpo em cadáver.

Foucault entende esse processo, apontado por Adorno e Horkheimer, enquanto um modo específico de poder, que marca nossa época, na qual poder e saber estão unidos. Já havíamos visto - ao analisar certas práticas, na escola - alguns aspectos do poder-saber, construído a partir do exame e da observação do próprio corpo. Investimento no corpo, para conhecê-lo e prescrever uma verdade científica sobre ele. Poder-saber que manipula, analisa, diferencia, prescreve, adentra, controla, normaliza.

Em sua **História da Sexualidade I**, Foucault nos mostra que através do corpo humano desenvolveu-

se, a partir do século XVII, uma maneira específica de poder sobre a vida das pessoas. Poder que percebe o corpo como máquina: que precisa ser adestrado, ter suas aptidões, utilidade e docilidade ampliadas, que necessita de integração em um sistema de controle. Percebe o corpo-espécie (formulado um pouco depois, aproximadamente na metade do século XVIII): transpassado pela mecânica do ser vivo e suporte dos processos biológicos (nascimento, mortalidade etc), assumidos através de intervenções e controles reguladores. Dois polos de desenvolvimento desse poder sobre a vida: a disciplina dos corpos e o controle das populações.

O soberano tinha poder sobre a vida e a morte, mas esse poder só era exercido no trato com a morte: exercendo ou não o direito de matar. O poder era o direito de apreender os corpos ou a vida, para interrompê-la.

A partir da época clássica, no Ocidente, os mecanismos de poder realizam uma "gestão calculista" da vida, administram os corpos. Desenvolvem-se várias disciplinas (escolas, ateliês etc), formulam-se problemas de saúde pública, habitação, longevidade, natalidade, migração. Diferentes técnicas para sujeitar os corpos e dominar as populações. Abre-se, nas palavras de Foucault, a era do "bio-poder".

"Bio-poder" que, com seus diversos procedimentos e formas, seu investimento sobre os corpos e a

"gestão distributiva" de suas forças, contribuiu para tornar possível o início da formação capitalista, auxiliando, por exemplo, no ajustamento da acumulação dos homens à acumulação do capital.

Trata-se, nos diz Foucault, da "entrada da vida na história." O poder exercerá controle sobre a vida, sobre o corpo, qualificando, avaliando, hierarquizando. Não um poder baseado na repressão, mas na produção de verdades. Não se preocupará em separar os amigos e inimigos do rei, mas em fazer distribuições em torno da norma. Com essa tecnologia do poder centrada na vida, constrói-se uma sociedade normalizadora. E, desde o século XIX, as lutas contra esse poder também se fazem em nome da vida.

A sociedade que se desenvolveu nesse período não se recusou a conhecer o corpo e o sexo, ao contrário, incitou o discurso sobre o sexo, construindo uma verdade sobre ele. São tecnologias positivas de poder, novos mecanismos que abarcaram o homem enquanto corpo vivo. Sobretudo a partir do século XVIII, um foco de saber-poder foi o corpo das crianças, que passou a ser vigiado por médicos, pedagogos, babás, parentes e serviçais.

Esse dispositivo da sexualidade não teria sido instaurado pela burguesia para limitar o prazer alheio. Foucault afirma que ela parece tê-lo testado em si mesma. Assim como não parece tratar-se de um ascetismo, de uma

desqualificação da carne, de uma renúncia ao prazer. Nas palavras do autor, parece tratar-se "de uma intensificação do corpo, de uma problematização da saúde e de suas condições de funcionamento; trata-se de novas técnicas para maximizar a vida. Ao invés de uma repressão do sexo das classes a serem exploradas, tratou-se, primeiro, do corpo, do vigor, da longevidade, da progenitura e da descendência das classes que "dominavam". (...) Nesse investimento sobre o próprio sexo, por meio de uma tecnologia de poder e de saber inventada por ela própria, a burguesia fazia valer o alto preço político do seu próprio corpo, de suas sensações, seus prazeres, sua saúde, sua sobrevivência."82

Mais tarde, essas técnicas estenderam-se às outras classes, como meio de controle econômico e de sujeição política.

Assim, a burguesia atribui-se um corpo que necessita de proteção, cuidados, que precisa ser cultivado e isolado dos perigos e dos contatos, para manter-se diferenciado. Atribuiu-se uma sexualidade e, a partir dela, constituiu para si "um corpo específico, um corpo "de classe", com uma saúde, uma higiene, uma descendência, uma raça (...)"83.

Uma das formas primeiras de consciência de classe é a afirmação do corpo, nos diz Foucault. Foi o que fez a burguesia. E, ao mesmo tempo que afirmava seu corpo,

negava o reconhecimento de um corpo nas classes que explorava. Basta pensarmos nas condições de vida impostas aos trabalhadores, principalmente na primeira metade do século XIX, as quais desconsideravam seu corpo e seu sexo. Para que os trabalhadores fossem dotados de "um corpo e de uma sexualidade, para que sua saúde, seu sexo e sua reprodução constituíssem problema, foram necessários conflitos (especialmente com respeito ao espaço urbano: coabitação, proximidade, contaminação, epidemias, como a cólera de 1832 ou, ainda, a prostituição e as doenças venéreas); foram necessárias urgências de natureza econômica (desenvolvimento da indústria pesada, com a necessidade de uma mão-de-obra estável e competente, obrigação de controlar o fluxo de população e de obter regulações demográficas); foi necessária, enfim, a instalação de toda uma tecnologia de controle que permitia manter sob vigilância esse corpo e essa sexualidade que finalmente se reconhecia neles (a escola, a política habitacional, a higiene pública, as instituições de assistência e previdência, a medicalização geral das populações, em suma, todo um aparelho administrativo e técnico permitiu, sem perigo, importar o dispositivo de sexualidade para a classe explorada; ele já não corria o risco de desempenhar um papel de afirmação de classe em face da burguesia; continuava instrumento de sua hegemonia."⁸⁴.

Se a aristocracia afirmara a especificidade do seu corpo na forma do sangue - da antigüidade, das ascendências e do valor das alianças -, a burguesia, nos diz Foucault, afirmou o seu através da sua descendência e da sua saúde.

Mas a diferenciação corporal da aristocracia também marcava-se, nos hábitos cotidianos, através de "um corpo elegante, vivido em pleno, com o apoio de uma alimentação rica e variada, de um vestuário luxuriante, da cortesia posta nos gestos, enfim, de um conjunto de técnicas suscetível de subtrair os corpos às condições miseráveis e grotescas dos homens comuns", nas palavras de Jorge Crespo.⁸⁵ Valorizava a elegância e a verticalização do corpo, em detrimento das posturas desajeitadas dos corpos da maioria. Verticalização favorecida com o privilégio de certas formas de movimento corporal: a esgrima, a equitação e a dança.

Tanto os corpos elegantes, como os desajeitados ou deformados, eram vistos como uma herança determinada, como um destino.

Opondo-se à idéia de que o corpo não possuía condições para assumir sua própria formação, sendo o resultado de uma herança, a estratégia burguesa, conforme Crespo, supunha o alargamento dos benefícios dos exercícios corporais à maioria da população. Mas eram necessárias novas

vivências corporais - diferentes das aristocráticas -, uma base científica e outras formas de organização, para o corpo assumir-se como capaz de aperfeiçoar-se, não através de condicionamentos externos e recursos artificiais (como fez a aristocracia), mas como dependente da sua própria capacidade de trabalho e da vontade de cada um. Essa dinâmica levará a integração da ginástica no ensino oficial.

Se a valorização dos exercícios físicos criaria novos condicionamentos e normas, por outro lado rompeu com constrangimentos até então impostos aos corpos das crianças, possibilitou às mulheres a participação nas atividades físicas, entre outros benefícios. "Este dinamismo tinha um aliado consistente no vigor moral de uma burguesia em ascensão, consciente das suas potencialidades e convicta de que era pelo trabalho persistente que alcançava a emancipação. Tratava-se de eliminar da vida humana todos os determinismos impostos do exterior, a não ser aqueles que provinham do próprio corpo e das suas limitações específicas."⁸⁶

Parece que, nos últimos anos, chegamos a um ponto extremo dessa representação do corpo, na qual ele deixa de ser o corpo herdado, para ser o corpo que é construído, trabalho, exercitado, buscando um certo padrão.

Os cuidados com o corpo tornam-se quase uma obsessão. É necessário prepará-lo para ser mostrado.

Antoine Prost nos diz, na *História da Vida Privada*, que o corpo se tornou o lugar da identidade pessoal. Sentir vergonha do próprio corpo seria sentir vergonha de si próprio. (...) Mais do que as identidades sociais, máscaras ou personagens adotadas, mais até mesmo do que as idéias e convicções, frágeis e manipuladas, o corpo é a própria realidade da pessoa. Portanto, já não existe vida privada que não suponha o corpo."⁸⁷

E tudo o que o ameaça é coberto de maior gravidade: as violências de todo tipo, os alimentos, as doenças.

O atual padrão de beleza, que valoriza o corpo magro, leva as pessoas a seguir dietas e fazer ginásticas sempre novas. Cada um é responsável também por seu corpo e cada um "tem o corpo que merece".

Foucault entende esse momento como uma nova estratégia do poder sobre o corpo. A partir do investimento político que tornou-o alvo de vigilância e controle, as pessoas passaram a reivindicar seu corpo, intensificaram-se os desejos de cada um por seu corpo. Então, a partir dos anos 60, já não seria necessário um poder tão rígido; muda-se a estratégia. E contra a reivindicação pelo próprio corpo, responde-se com "uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à

revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a força de controle-repressão, mas de controle-estimulação: "Fique nu ... mas seja magro, bonito bronzeado."⁸⁸

Na escola pesquisada, uma professora de Educação Física - que não aquela anteriormente mencionada -, preocupada com a postura dos alunos, afirmou que, para as meninas, "o andar é muito importante. A gente costuma fazer, assim, que elas gostam aqui, é desfile de moda. Então elas andam, com um pezinho na frente; subir em corda ... Eu acho que tudo ajuda. Então a gente faz uma passarela e elas adoram. Inclusive, faz campeonato de desfile de moda, para elas desfilarem. Eu acho que aí elas aprendem. O ombro fica na posição certa. Elas observam muito televisão nessa parte. Então, os artistas, tudo, elas querem imitar o artista. Então aqui nós usamos, por causa que o nível é bem inferior, então a gente usa essa imitação: "Vamos imitar uma artista desfilando na televisão". É isso aí. A gente tem que usar todos os argumentos pra conseguir uma boa postura."

O trabalho da professora quer transformar os corpos das alunas, para que sejam elegantes como os das artistas de televisão, tomadas como modelos a imitar-se. Uma prática que nega os corpos das alunas, com um ato que parece procurar valorizá-los. Tratando o corpo como uma máquina, procura "consertá-lo", sem buscar na história da pessoa os

motivos dessa posição corporal. E, para isso, oferece uma "motivação" (como "argumento"), a imagem do corpo desejado, certo, bonito, padrão.

Sabemos que a postura de alguém pode nos falar também de seu passado. A posição de seus ombros pode indicar sofrimentos, fúria contida, timidez. Problemas emocionais podem incorporar-se à estrutura do corpo de tal forma que ele pode ficar flácido quando, por exemplo, uma pessoa deprime-se por longo tempo. A pessoa deprimida pode manter os ombros caídos, a cabeça baixa. De tanto posicionar-se assim, uma pessoa pode criar uma sífose, aquela corcunda. Os problemas podem ser superados e as marcas permanecerem no corpo. Assim se fazem os corpos, na nossa relação com o mundo. E esse aspecto a professora parece ignorar.

Em cada sociedade, o corpo esbarra em obrigações, proibições, limites. Mas a maneira como a nossa trata o corpo - essa conjunção de saber e poder, a normalização gerada, o lugar de lei que ela ocupa - é bastante específica. A medicina, por exemplo, existia em diferentes formas, em tempos anteriores. Se acompanharmos Foucault, em sua análise do mundo greco-romano do século II da nossa era, encontraremos a medicina como prática de interesse público, reconhecida como forma elevada de cultura, próxima da filosofia e da retórica. Mais que uma técnica usada para curar, ela definia uma "relação refletida consigo,

com o próprio corpo, com o alimento, com a vigília e com o sono, com as diferentes atividades e com o meio. A medicina teria a propor, sob a forma de um regime, uma estratégia voluntária e racional de conduta."⁸⁹ Havia uma preocupação em ter-se autonomia em relação aos médicos, cada pessoa tendo um conhecimento sobre a medicina para servir-se cotidianamente. Os homens livres tinham uma concepção de mundo fortemente perpassada pela medicina. Preocupação com um estilo de vida, em ter uma existência racional.

Da antigüidade clássica (século IV a.C.) até o século II, houve uma continuidade nos temas que tratavam da saúde, com um certo aprimoramento, intensificando-se a atenção a si e ao próprio corpo. Se havia, na antigüidade greco-romana, todo um refinamento da arte de viver, um cuidado com o corpo e a saúde (dos cidadãos), as prescrições médicas propunham uma conduta racional e voluntária, não tendo o poder normalizador e de controle, não ocupavam um lugar de lei, como a partir do século XVIII.

Voltando ao nosso século e pensando na ergonomia, no tratamento dado por ela aos corpos, notamos um aprimoramento das tecnologias políticas do corpo. Ao mesmo tempo que oferece um conhecimento sobre como evitar certas dores, lesões, retardar o surgimento da fadiga, normaliza. A ciência, preocupada em conhecer esses corpos, medindo-os,

testando seus comportamentos, examinando-os. Analisando os benefícios e prejuízos quanto à utilidade, ao consumo de energia, aos problemas de manutenção do corpo, também na posição sentada. Conhecer e prescrever a melhor posição em cada situação específica, a postura adequada, evitando o desperdício - de tempo, de energia, de potencialidade. A adaptação dos objetos - cadeira, mesa - ao corpo sentado, formando uma só peça, que deve observar dimensões, distâncias, materiais adequados para maior eficiência, dependendo do tipo de atividade que esse corpo exerce, do lugar que ele ocupa, inclusive numa hierarquia.

Assim, "a posição sentada exige atividade muscular do dorso e do ventre para manter esta posição. Praticamente todo o peso do corpo é suportado pela pele que cobre o osso ísquio, nas nádegas. O consumo de energia é de 3 a 10% maior em relação à posição horizontal. A postura ligeiramente inclinada para frente é mais natural e menos fatigante que aquela ereta. O assento deve permitir mudanças freqüentes de postura, para retardar o aparecimento de fadiga."⁹⁰ Por isso, os assentos de formas "anatômicas" não são recomendados.

Estando sentado, braços e pés estão livres para tarefas produtivas, permitindo sua mobilidade e mantendo um ponto de referência fixo no assento.

O assento seria, nos diz Lida, uma das invenções que mais contribuiu para modificar o comportamento humano, sendo que na nossa época, muitas pessoas passam mais de 20 horas diárias sentadas e deitadas. Desse ponto de vista, é possível dizer que a espécie humana, *HOMO-SAPIENS*, deixaria de ser um animal ereto, *HOMO ERECTUS*, para se transformar no animal sentado, *HOMO SEDENS*.

Projetos inadequados de assentos, máquinas ou bancadas de trabalho obrigam o trabalhador a usar posturas inadequadas, as quais, mantidas por longo tempo, podem causar dores localizadas nos músculos que são utilizados para a conservação dessas posturas.

O corpo sentado ereto, sem encosto, corre o risco de sofrer dor nas costas; o corpo, sentado ou em pé, com o tronco curvado para a frente pode sofrer dor na região lombar e degeneração do disco intervertebral (que funciona como amortecedor de choque entre duas vértebras). O corpo sentado sobre um assento muito alto pode sofrer dor nos joelhos, na parte inferior das pernas e nos pés. Se o assento for muito baixo, o corpo está sujeito a dores nos ombros e no pescoço.

A posição sentada é a que mais pode danificar a coluna vertebral.

Na variedade de maneiras de sentar-se, Lida encontra dois tipos básicos de posturas, que geralmente

são alternadas: A postura ereta, na qual a coluna fica na vertical e o tronco é sustentado pelos músculos dorsais. Comumente usada nos trabalhos de escritório e de fábrica, pois facilita a movimentação dos braços e a visualização para a frente. Postura que pode ser fatigante, especialmente se a cabeça ficar muito inclinada para a frente. Essa é a posição que as professoras da escola pesquisada parecem considerar a ideal para os alunos. A postura relaxada, na qual o dorso não fica tão tenso como na postura ereta, seria o segundo tipo. O corpo fica ligeiramente inclinado para a frente ou para trás. Exige menos dos músculos dorsais de sustentação, sendo menos fatigante. Exigência ainda menor quando encosta-se o dorso no encosto da cadeira. As pernas tendem a deslocar-se para a frente e o assento também pode ser mais baixo. Essa é a posição do assento de carros, das poltronas e sofás.

Lida nos apresenta uma pesquisa na qual foram observadas 378 pessoas trabalhando em um escritório e constatou-se que em apenas 33% do tempo as pessoas mantinham a postura ereta, ocupando toda a área do assento. No restante do tempo, as pessoas sentavam-se na borda do assento, inclinavam-se para a frente ou para trás, mudando continuamente de postura. Mudanças que podem ser mais frequentes se o assento for desconfortável ou inadequado para o trabalho, podendo chegar a até 83 por hora, ou seja, mais de uma mudança por minuto.⁹¹

Nas circunstâncias em que a pessoa fica ininterruptamente sentada, a ergonomia recomenda que se coloque apoio para os pés, com duas ou três alturas diferentes, para facilitar as mudanças posturais. (Porque o pé apoiado sustenta a musculatura abdominal. Soltando a musculatura do abdômen, as costas se curvariam, o corpo relaxaria. Apoiando-se os pés no chão, organiza-se o corpo). Outra possibilidade seria fazer o encosto móvel, para a pessoa poder reclinar-se para trás, aliviando a fadiga.

Na escola, como já observamos, as crianças alternam o tempo todo as maneiras de sentar, principalmente as de menor estatura, cujo corpo é mais lesado pela inadequação dos móveis. Inquietação que é benéfica para seus corpos.

Cálculos simples determinam a altura da mesa para o trabalho sentado, considerando a altura do chão até o assento e somando a esta a altura do assento até o cotovelo da pessoa sentada. Assento e mesa formam um conjunto integrado, sendo que a superfície desta deve ficar aproximadamente na altura do cotovelo da pessoa sentada. Os braços da cadeira também estariam nessa altura ou pouco abaixo, para apoiar os cotovelos. Entre o assento e a mesa dever haver um espaço de pelo menos 20 cm, para permitir alguma movimentação das coxas.

Existem estudos sobre as cadeiras, estofamentos, dimensões, posições do encosto adequados para cada função, cada atividade. Adam⁹² analisou o perfil ideal por função, de cadeiras para escritórios. As cadeiras para serem usadas por secretárias e para uso administrativo diferem apenas na quantidade de almofadas no encosto, tendo duas na cadeira para secretárias e três na cadeira para pessoal administrativo. As almofadas têm duas larguras (45 cm e 50 cm) e o ângulo entre o assento e as costas é de 95° ou 102°. A cadeira não tem profundidade, o corpo se mantém numa posição ereta, com o máximo de sustentação nas costas.

As cadeiras para funções executivas têm quatro almofadas nas costas, com 50 cm de largura. O ângulo entre o assento e as costas é de 102°. Cadeiras com mais profundidade, apropriadas para trabalhos que não exigem uma relação constante entre o usuário e a superfície de trabalho. O estudo ainda define uma cadeira para executivos, que acrescenta à anterior uma almofada no encosto, proporcionando sustentação para a cabeça.

O encosto deve ajudar no relaxamento e, nesse caso, é o executivo quem teria mais direito a ele, por seu trabalho não exigir que esteja sempre em contato com a mesa.

Façamos aqui um breve parênteses, só para acompanharmos algumas impressões de Walter Benjamin sobre

cadeiras, encostos e o ato de sentar. Ao comentar sobre certas cadeiras que estão no Museu de Arte Folclórica de Oslo, ele observa que os encostos traseiro e lateral não estariam originalmente nas cadeiras para dar conforto, mas seriam "cercados do lugar que ocupa aquele que está sentado. Entre essas armações de madeira de tempos primitivos, havia uma cujo assento inverossimilmente espaçoso estava de tal modo cercado por uma grade como se fosse o traseiro de uma multidão pujante, que precisasse ser contida. Quem lá sentava o fazia por muitos."⁹³

Aquelas cadeiras, que não são da era industrial, mostravam, segundo ele, o que há de especial no sentar. "Todas as superfícies dos assentos antigos estão mais próximas do chão que os nossos. No entanto, quanto mais detêm nessa distância inferior, enquanto, ao mesmo tempo, a superfície ainda representa a Mãe Terra. Em todos se vê quanto determinavam, a todo momento, porte, erudição, prestígio, critério daquele que os ocupava.(...) Nesta terra, que, mais tarde que todas as outras, acolheu as "artes visuais" - escultura e pintura -, um gênio construtor definiu a mobília - armário, mesa e cama até o tamborete mais baixo. São todos inacessíveis; como *genius loci* (espírito protetor de um lugar [N.T.]), neles moram ainda hoje proprietários por quem foram, há séculos, de fato, possuídos."⁹⁴

Essa era uma outra época. Não estávamos ainda medindo os corpos, em busca de padrões, não conhecíamos as descrições científicas de suas formas, dimensões, os estudos sobre seu funcionamento e comportamento, os quais retornam enquanto normas para "otimizar" os desempenhos. Assim, por exemplo, nas situações em que o corpo permanece longo tempo sentado, os conhecimentos científicos prescrevem apoio para os pés e as costas e a alternância de posições. Afirmam que a postura relaxada causa menos problemas do que a ereta, especialmente se as costas puderem recostar-se na cadeira. Mas o "perfil ideal" de cadeira para executivos é a que propicia essa postura, sendo que as cadeiras ideais para secretárias e para uso administrativo não têm profundidade, devendo manter o corpo sentado em posição ereta, com as costas sustentando a postura - pois é essa posição que o seu trabalho requer.

Conhecimentos que vêem o corpo esquartejado, como em certos ritos sacrificiais - sem os benefícios que esses rituais propiciariam à comunidade. Conhecimentos que perderam o contato com a condição mais global da pessoa que tem aquela coluna vertebral, aqueles braços, pernas, mãos ... Como quando Virginia Woolf nos faz descer, com Orlando, à cripta onde jaziam seus antepassados, "ataúde sobre ataúde, dez gerações acumuladas" e vemos Orlando tomar a mão de um esqueleto, sem conseguir decifrar

sequer se era a direita ou a esquerda, idosa ou jovem, se tinha "incitado cavalos de guerra ou conduzido a agulha", se colhera "a rosa ou empunhara o frio aço."⁹⁵

Lembremos, então, algumas possibilidades quase excluídas, outras maneiras de cuidar das pessoas e de entender seus corpos, integrando emoções, história, ambiente etc; ou mesmo quando, na observação de uma parte adivinha-se a pessoa toda - como o diagnóstico pela íris. Como no mágico encontro de Orlando com a rainha, quando, vendo apenas sua mão, Orlando deduziu-a inteira e ela fez o mesmo com a visão de sua cabeça. Nas palavras de Virginia Woolf, Orlando chegara à sala do banquete "justamente a tempo para cair de joelhos e, inclinando a cabeça, confuso, oferecer à grande rainha uma escudela com água de rosas.

"Tal era a sua timidez que dela não viu mais que a mão cheia de anéis, mergulhada na água; mas bastava. Era uma memorável mão: uma fina mão de longos dedos sempre arqueados como em redor do orbe ou do cetro; uma nervosa, frenética, mórbida mão; mão autoritária também; mão que bastava levantar-se para fazer cair uma cabeça; mão - adivinhava-o - ligada a um velho corpo que recendia como um armário onde há peles conservadas em cânfora; corpo ainda ajaezado de toda espécie de brocados e gemas; e ainda muito empertigado, apesar, talvez, de dores ciáticas; e sem nunca

sucumbir, embora encordoados com mil temores; e os olhos da rainha eram de um amarelo-claro. (...)

"Assim também a rainha pôde ver somente uma cabeça. Mas se é possível, pela mão, deduzir-se um corpo, com todos os atributos de uma grande rainha, sua irascibilidade, sua coragem, sua fragilidade e seu terror, certamente uma cabeça pode ser igualmente fértil, vista do alto de uma cadeira de Estado, por uma dama cujos olhos - se merecem fê as figuras de cera da Abadia - estavam sempre bem abertos. O longo, encaracolado cabelo, a sombria fronte inclinada com tanta reverência, tanta inocência, diante dela, prometiam um par das mais elegantes pernas em que jamais se firmara um jovem da nobreza; e olhos de violeta; e um coração de ouro; e lealdade e encanto varonis - todas as qualidades que a velha adorava cada vez mais, à medida que lhe iam faltando. Porque estava ficando velha e gasta e curvada antes do tempo."96

Lembremos também um olhar ainda mais preciso, que localiza um ponto, como a acupuntura. E nos deixemos levar até alguns desses pontos por Artaud, que os encontra - juntamente com as possibilidades da respiração -, ao buscar elementos para um teatro grave, que nos devolva tudo que existe no amor, na guerra, no crime, na loucura. Poesia no espaço, o teatro pode alterar a vida, não pela suposta transmissão de uma mensagem, mas por ter a força da

fome, por ser virtual como a alquimia, liquidador, desastroso e liberador de forças como a peste. Para Artaud, chegar às "paixões através de sua força ao invés de considerá-las como puras abstrações confere ao autor um domínio que o iguala a um verdadeiro curandeiro."⁹⁷

Artaud nos diz que o tempo teatral apóia-se na respiração e esta acompanha o sentimento, podendo-se penetrar nele através da respiração conveniente a determinado sentimento. Outra maneira seria procurar a localização do sentimento no corpo e a acupuntura chinesa colabora nesse saber. Artaud busca trabalhar com o que chamou de "musculatura afetiva", correspondendo a "localizações físicas dos sentimentos". Cada ponto de localização pode provocar a emanção de um sentimento e Artaud está interessado no que tal saber pode contribuir para o ator, na captação e irradiação das forças que "têm seu trajeto material de órgãos e nos órgãos" - pois toda emoção tem bases orgânicas. Combina esse conhecimento dos pontos com a respiração.

É possível acompanhar Artaud em alguns passeios com os sentimentos pelo corpo:

"O homem que levanta pesos é com os rins que o faz, é com um desancamento dos rins que ele projeta a força multiplicada de seus braços; e é curioso constatar que, inversamente, todo sentimento feminino que cala fundo, o

solução, a desolação, a respiração espasmódica, o transe, é na altura dos rins que realiza seu vazio, nesse mesmo lugar onde a acupuntura chinesa dilui a obstrução dos rins. (...)

"Outro ponto de irradiação: o ponto da raiva, do ataque, da mordida é o centro do plexo solar. É aí que se apóia a cabeça para lançar moralmente seu veneno.

"O ponto do heroísmo e do sublime é também o da culpa. Aquele onde a gente bate no peito. O lugar onde bate a raiva, aquela que consome e não avança.

"Mas ali onde a raiva avança, a culpa recua; é o segredo do cheio e do vazio.

"Uma raiva super-aguda e que desmembra começa por um neutro estalante e se localiza no plexo por um vazio rápido e feminino, a seguir é bloqueada nas duas omoplatas, volta como um bumerangue e lança fagulhas masculinas, mas que se consomem sem avançar. A fim de perder o tom mordaz, conservam a correlação da respiração masculina: expiram com denodo."98

Ainda podemos encontrar comunidades que mantêm outras relações com o tempo, o ambiente, o trabalho - realizado no ritmo das marés, do sol e da lua, das possibilidades e necessidades corporais e não no ritmo da máquina, dos turnos, do lucro máximo.

Pude observar, na Ilha do Cardoso, em Cananéia, algumas maneiras dos pescadores que moram ali

realizarem seus trabalhos. Sem televisão, sem informações científicas sobre como posicionar os corpos nas várias atividades, o jeito como realizavam certos trabalhos parecia proteger os seus corpos.

Em seus barcos, por eles construídos, quando sentavam-se para conduzir o leme, era apoiando os dois pés no chão e com as costas apoiadas de modo que parecia confortável, sem torcer o corpo, conforme indicam as prescrições ergonômicas. O barco permite essa posição.

Para transportar peso - atividade pouco comum entre eles e considerada pela medicina como danificadora da coluna - um pescador construiu uma carrocinha, de maneira que não carrega nas costas, mas na carroça, que empurra mantendo o corpo na posição vertical.

Certa manhã, duas mulheres recolhiam lixo, que levariam até a beira do mangue, a uns 300 metros, para ser transportado de barco até Cananéia. O material que compunha o lixo era razoavelmente leve. Sem nenhuma pressa, elas colocaram tudo num saco. A ergonomia nos ensina que, para transportarmos um peso, devemos carregá-lo junto ao corpo e na altura da cintura. O saco era grande para ser levado nas mãos, por uma pessoa. Elas pegaram um pedaço de madeira, prenderam o saco de lixo no meio dele. Depois, cada uma segurou de um lado da madeira, colocado bem na frente de seu corpo e foi levantando a madeira até a altura de suas

cinturas - as duas mulheres, mãe e filha, eram mais ou menos da mesma altura -, e, com o peso assim distribuído, transportaram o lixo sem esforço, devagar, com a coluna reta, como quem passeia.

As pessoas desse lugar - ou seus ancestrais - construíram suas casas e quase todos os objetos de que necessitam.

Ali eles sabem qual pessoa da comunidade passou pela praia, através das marcas dos seus pés na areia.

Ali a vida é outra.

Mas voltemos ao continente e olhemos à nossa volta e procuremos os objetos adequados aos corpos. Onde estão?

Se entrarmos em qualquer ambiente de trabalho, não encontraremos as condições prescritas pela ergonomia. Poderia ser ergonômico para a média, mas a pessoa média é apenas uma construção teórica. A ergonomia utiliza um conceito postural e de normatização de postura e, através dele - me diz José Antonio Lima - desenvolve informações. O desenho de um sofá, a altura de uma pia, de um armário, podem corresponder a uma necessidade ergonômica. Mas o que é ergonômico para uma pessoa de 1,60 m não o é para alguém com 20 cm a mais ou a menos, por exemplo. Para que os conhecimentos ergonômicos fossem aplicados, teríamos que ter um móvel para cada pessoa, em cada situação, continua José

Antonio. Quando a pessoa trabalha isolada, gerando altos lucros, como um aviador, poder-se-ia modificar painéis e bancos, de acordo com seu corpo. Na grande maioria das profissões isso não ocorre.

Há algo de (muito) paradoxal nesse reino.

Os meios de comunicação de massas têm divulgado com frequência as maneiras que os especialistas consideram adequadas para dormirmos, levantarmos peso, sentarmos, varrermos a casa. Dores nas costas são a segunda maior queixa dos trabalhadores que procuram a Previdência Social e, no ranking dos motivos de falta ao trabalho na indústria, ocupam o primeiro lugar.

Dorés, tensões, posturas inadequadas, "desvios" da coluna vertebral - lordose, sifose, escoliose - compõem essa problemática.

Existe um conhecimento que talvez seja "aplicado" em algumas situações, para alguns corpos.

Conhecimentos vendo causas e efeitos, desvios e correções; mas onde estão os benefícios prometidos?

E se nossos corpos se disciplinassem nos moldes desses conhecimentos, se nos utilizássemos de objetos adequados aos nossos corpos, deixaríamos de produzir lesões, uma sifose, por exemplo, por mais pesada que pudesse ser nossa existência?

O corpo de alguém que quase sempre se posicionou de certa maneira e criou, suponhamos, uma sífose, não seria um corpo anormal, mas o corpo da pessoa naquele momento. Esse é o corpo da pessoa, construído na sua relação com o mundo. Uma postura adequada para ela agora seria completamente diferente da adequada para a pessoa que não tem sífose, me diz José Antonio Lima. E não existe uma postura correta, mas posturas adequadas ao seu corpo em determinada atividade. Se você está relaxado, descansando, a postura também é diferente de quando você está trabalhando. Então não seria necessário apoiar os pés no chão, organizando o corpo, por exemplo.

Walter Benjamin nos conta da relação com sua escrivaninha, construída para ele, no início do século e por ele transformada num lugar de aconchego, no espaço doméstico:

"O médico achou que eu era míope. E me prescreveu não só óculos, mas também uma escrivaninha. Era engenhosamente construída. Podia se deslocar o assento de modo que ficasse mais próximo ou mais afastado da prancha inclinada, onde se escrevia. Além disso, havia uma trave horizontal no espaldar, que dava apoio às costas, sem falar de um pequeno suporte de livros removível e que coroava o conjunto. Essa escrivaninha junto à janela logo se tornou meu recanto favorito. O pequeno armário oculto sob o assento

continha não só os livros de que eu precisava na escola, mas também o álbum de selos e os outros três ocupados pelos cartões-postais. E no gancho firme da lateral da escrivaninha ficavam pendurados, ao lado da merendeira, não só minha pasta, mas também o sabre do uniforme de hussardo e o tambor de herborista. Frequentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivaninha, ao mesmo tempo em que já a transformava no palco de uma de minhas ocupações prediletas - a decalcomania, por exemplo. (...) Assim, aquela escrivaninha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber. A escrivaninha e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado após um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. (...) Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura - vocabulários, compassos, dicionários - num lugar onde de nada valiam suas reivindicações."⁹⁹

Apesar de semelhante ao banco escolar, criou-se uma cumplicidade entre ele e a escrivaninha, que ela tornou-se seu refúgio, lugar onde guardava outros objetos amados, onde fazia o que gostava - decalques, leituras -, num tempo sem tantos regulamentos, transformando-se em um lugar de liberdade.

Não poderia estabelecer tal relação com a carteira escolar. Mas como poderiam ser as carteiras para, ao menos, não lesarem os corpos dos alunos?

Há mais ou menos um século, a Alemanha adotava carteiras com 8 tamanhos diferentes.

No Brasil, em fins da década de 70, foi projetado - para o extinto Centro Brasileiro de Construções Escolares (Cebrace), do MEC -, um modelo de carteira com 3 tamanhos diferentes. Conforme afirma Sasaki¹⁰⁰, foi o único modelo de carteira para 1º e 2º graus elaborado no país com rigor científico e que levava em conta a biomecânica, a ergonomia e as características de uso do móvel. Modelo considerado aquém das necessidades, devendo ser continuamente aperfeiçoado, mas que, ao contrário, nem chegou a ser adotado, a não ser em São Paulo.

As mesas teriam 58, 66 e 72 cm de altura e os assentos 32, 38 e 42 cm. Conjuntos de mesa-cadeira destinados a alunos de até 1,40 m, de 1,40 m a 1,60 m e para alunos com estatura acima de 1,60 m, respectivamente. Conjunto pretendendo garantir as seguintes condições: a altura do assento permitiria que as plantas dos pés se apoiassem integralmente no chão; não haveria pressão do assento contra os músculos inferiores da coxa; haveria espaço livre entre a mesa e as coxas; o cotovelo poderia apoiar-se sobre a mesa; haveria espaço entre o apoio lombar e o

assento, para acomodar a região glútea; o encosto permitiria apoio adequado nas regiões lombar e dorsal; a inclinação do encosto em relação ao assento variaria entre 100° e 105° .

Para amenizar o desconforto, na relação dos corpos dos alunos com os móveis existem algumas possibilidades bastante simples: se a cadeira é baixa para o aluno, almofadas colocadas sobre o assento poderiam compensar a diferença. Se os alunos não conseguem apoiar os pés no chão, um banquinho poderia ser colocado sob seus pés. As mochilas poderiam servir de apoio para as costas, como alguns alunos da escola pesquisada já as utilizam.

As professoras dessa escola têm um entendimento mais ou menos deformado das prescrições médicas, ergonômicas sobre como se deveria sentar. Para elas, a coluna vertebral deve estar sempre ereta, sendo que, como já vimos, a postura ereta é útil, facilitando a mobilidade dos braços e a visualização para a frente, mas também é fatigante. Posição que não é espontânea nem natural, além de, como afirma Sasaki, não ser recomendada às crianças, por não possuírem ainda musculatura para ficarem estáticas.

Independentemente da inadequação dos móveis, seria conveniente que os alunos pudessem mudar de posição sempre que se sentissem incomodados e que pudessem movimentar-se mais livremente. Assim como seria importante para seus corpos que pudessem também trocar de lugar na sala

de aula - o que já ocorre em algumas - também para que não passassem todo o ano letivo com o corpo voltado mais para um lado - no caso de quem senta nos cantos da sala.

Se o trabalho escolar compreendesse diversos lugares - não fosse quase que restrito à sala de aula -, várias atividades e posições corporais, talvez os alunos - e também os professores e demais educadores da escola - realizassem com mais prazer seus trabalhos, construíssem relações mais felizes. Mas então seria outra escola.

Notas

- 1 **Suz/O/Suz** - espetáculo criado e apresentado pelo grupo catalão La Fura Dels Baus, na mostra de teatro da Bienal, em outubro de 1991, no Espaço Fathon, em São Paulo.
- 2 CANETTI, Elias. **Massa e Poder**. S.P./Brasília, Ed. UnB/Melhoramentos, 1983.
- 3 id. ibiden.
- 4 GROPIUS, Walter. **Bauhaus: nova arquitetura**. 3ª ed., S.P., Perspectiva, 1977. p. 66.
- 5 LIDA, Itiro. **Ergonomia: Projeto e Produção**. S.P., Ed. Edgard Blücher Ltda., 1990. p. 424.
- 6 DAVIS, Flora. **A Comunicação não-verbal**. S.P., Summus, 1979. p. 92.
- 7 id. ibiden. p. 92.
- 8 LEÃO, Danuza. **Na Sala com Danuza**. 2ª ed., S.P., Siciliano, 1992. p. 52.
- 9 Cf. as obras indicadas de Flora Davis e de Itiro Lida.
- 10 BETTELHEIM, Bruno. **O Coração Informado**. 2ª ed., R.J., Paz e Terra, 1988. p. 55.
- 11 LIDA, Itiro. op. cit. p. 424.
- 12 DAVIS, Flora. op. cit.
- 13 ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989. p. 185.
- 14 id. ibiden. p. 163 a 175.
- 15 BETTELHEIM, Bruno. op. cit. p. 111.
- 16 CANETTI, Elias. op. cit. p. 338.
- 17 id. ibiden. p. 340.

- 18 id. ibiden. p. 341.
- 19 id. ibiden. p. 340.
- 20 id. ibiden. p. 371.
- 21 BETTELHEIM, Bruno. op. cit. p. 193.
- 22 id. ibiden. p. 168-9.
- 23 id. ibiden. p. 169.
- 24 LA SALLE, J. B. de. *Conduite des écoles chrétiennes*. B. N. Ms. 1759. p. 27-8; apud FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 1989. p. 137.
- 25 DAVIS, Flora. op. cit. p. 173.
- 26 CANETTI, Elias. op. cit. p. 317.
- 27 id. ibiden. p. 321.
- 28 CLASTRES, Pierre. Da tortura nas sociedades primitivas. In: **A sociedade contra o Estado**. 2ª ed., R.J., F. Alves, 1981.
- 29 KAFKA, Franz. **A colônia-penal**. S.P., Nova Época, s/d.
- 30 CLASTRES, Pierre. op. cit. p. 125.
- 31 id. ibiden. p. 128.
- 32 id. ibiden. p. 129.
- 33 ELIAS Nobert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. R.J., Zahar, 1990. p. 200.
- 34 ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. S.P., Max Limonad, 1984.
- 35 ELIAS Nobert. op. cit. p. 200.
- 36 id. ibiden. p. 200.
- 37 id. ibiden. p. 200.
- 38 id. ibiden. p. 201.
- 39 DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos**. 2ª ed., R.J., Graal, 1986. p. 103-39.
- 40 CASTELLO-BRANCO, Francisco Ferram de (Trad.) *Modelo de Conversações para pessoas polidas, e curiosas ...*, Lisboa, 1734. p. 10; apud CRESPO, Jorge. **A história do corpo**. Lisboa/R.J., Difel/Bertrand Brasil, 1990. p. 512.

- 41 Pe. D. João de N. Sra. da Porta Siqueira. *Escola de Política ou Tratado da Civilidade Portuguesa*. Porto, 1791. p. 74-5; apud CRESPO, Jorge. op. cit. p. 513-14.
- 42 DIAS DE SOUSA, Manuel. *Nova Escola de Meninos ...*, Coimbra, 1784. p. 98; apud CRESPO, Jorge. op. cit. p. 512.
- 43 ELIAS, Norbert. op. cit. p. 138.
- 44 Pe. D. João de N. Sra. da Porta Siqueira. op. cit. p. 75; apud CRESPO, Jorge. op. cit. p. 514.
- 45 CRESPO, Jorge. op. cit. p. 514.
- 46 CORBIN, Alain. *Saberes e odores*. S.P., Companhia das Letras, 1987, p. 184.
- 47 id. ibidem. p. 184-5.
- 48 BECKETT, Samuel. *Cadeira de Balanço*. Trad. Luís Roberto Benati e Rubens Rusche, do original francês "Berceuse". Mimeog.
- 49 CALLADO, Antonio. Os tempos não estão para Samuel Beckett. *Folha de São Paulo*. Ilustrada. S.P., 1 de agosto, 1992. p. 8.
- 50 LISPECTOR, Clarice. A imitação da rosa. In: *Laços de Família*. 19ª ed., R.J., Francisco Alves, 1990. p. 31.
- 51 id. ibidem. p. 32.
- 52 SASAKI, Robinson. A dura luta pelo direito de sentar direito. In: *Revista Nova Escola*. nº20, abril, 1988. p. 12-7.
- 53 CARVALHO, Marcelino de. *Guia de Boas Maneiras*. 12ª ed., S.P., Companhia Editora Nacional, 1977. p. 216.
- 54 LEÃO, Danuza. op. cit. p. 45.
- 55 CANETTI, Elias. op. cit. p. 431.
- 56 CÂMARA CASCUDO, Luís da. *História dos Nossos Gestos*. BH/S.P., Itatiaias/EDUSP, 1987. p. 49.
- 57 CANETTI, Elias. op. cit. p. 433.
- 58 CANETTI, Elias. *A consciência das palavras*. S.P., Companhia das Letras, 1990, p. 28.
- 59 CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. S.P./Brasília, UnB/Melhoramentos, 1983. p. 434.

- 60 id. ibiden. p. 447.
- 61 id. ibiden. p. 434.
- 62 DAVIS, Flora. op. cit. p. 104-5.
- 63 CÂMARA CASCUDO, Luís da. op. cit. p. 187.
- 64 id. ibiden. p. 187.
- 65 CANETTI, Elias. **Massa e poder.** S.P./Brasília, UnB/Melhoramentos, 1983. p. 438.
- 66 CÂMARA CASCUDO, Luís da. op. cit. p. 235.
- 67 DIBIE, Pascal. **O quarto de dormir.** R.J., Globo, 1988. p. 273.
- 68 Análise desenvolvida na entrevista com o ator Ricardo Puccetti.
- 69 CARVALHO, Marcelino de. op. cit. p. 216.
- 70 CÂMARA CASCUDO, Luís da. op. cit. 185.
- 71 ib. ibiden. p. 185.
- 72 Segundo Junito Brandão, Ilítia pode ser compreendida como mera hipóstase da mãe. Cf. **Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega.** v. 1, Petrópolis, Vozes, 1991. p. 605.
- 73 BRANDÃO, Junito. op. cit. p. 605.
- 74 BRANDÃO, Junito. **Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega.** v. 2, Petrópolis, Vozes, 1992. p. 45.
- 75 Cf. as seguintes obras de Margaret Mead: **Sexo e Temperamento.** 3ª ed., S.P., Perspectiva, 1988. p. 106-11. **Macho e Fêmea.** Petrópolis, Vozes, 1971. p. 144-5.
- 76 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 1989. p. 138.
- 77 LA SALLE, J.-B. de. *Conduite des écoles chrétiennes.* ed. de 1828. p. 63-4; apud FOUCAULT, Michel. op. cit. p. 138-9.
- 78 LIDA, Itiro. op. cit.
- 79 id. ibiden. p. 64.
- 80 LISPECTOR, Clarice. A menor mulher do mundo. In: **Laços de Família.** 19ª ed., R.J., Francisco Alves, 1990. p. 87.

- 81 ADORNO, Max & HORKHEIMER, Theodor W. Interés por el cuerpo. In: **Dialéctica del Iluminismo**. Buenos Aires, Editorial SUR, 1971. p. 273-8.
- 82 FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: vontade de saber**. 7ª ed., R.J., Graal, 1985. p. 136.
- 83 id. ibiden. p. 117.
- 84 id. ibiden. p. 119.
- 85 CRESPO, Jorge. **A História do Corpo**. Lisboa/R.J., Difel/Bertrand Brasil, 1990. p. 498.
- 86 id. ibiden. p. 566.
- 87 PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In: ARIËS, P. e DUBY, G. (org.) **História da Vida Privada 5: da primeira guerra a nossos dias**. S.P., Companhia das Letras, 1992. p. 105.
- 88 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9ª ed., R.J., Graal, 1990. p. 147.
- 89 FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. R.J., Graal, 1985. p. 106.
- 90 LIDA, Itiro. op. cit. p. 85
- 91 GRANDJEAN & HUNTING. Ergonomics of posture - review os various problems os standing os sitting posture.; apud LIDA, Itiro. op. cit. p. 143-4.
- 92 ADAM, Adriana. Modelos de pesquisa ergonômica para um projeto de sistema de cadeiras para auditório e escritório. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. nº29, v.8, jan/março 1980. p. 33-9.
- 93 BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. 2ª ed., S.P., Brasiliense, s/d. p. 223-4.
- 94 id. ibiden. p. 224.
- 95 WOOLF, Virginia. **Orlando**. 5ª ed., R.J., Nova Fronteira, 1978. p. 40-1.
- 96 id. ibiden. p. 12-3.
- 97 ARTAUD, Antonin. op. cit. p. 165.
- 98 id. ibiden. p. 169-70.
- 99 BENJAMIN, Walter. op. cit. p. 118-20.

100 SASAKI, Robinson. op. cit. p. 14.

Bibliografia

- ADAM, Adriana. Modelos de pesquisa ergonômica para um projeto de sistema de cadeiras para auditório e escritório. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. S.P., v. 8, n°29, jan/março 1980 p. 33-9.
- ADORNO, Max & HORKHEIMER, Theodor W. Interés por el cuerpo. In: **Dialéctica del Iluminismo**. Buenos Aires, Editorial SUR, 1971. p. 273-8.
- ARIÈS, P. e DUBY, G. (org.) **História da Vida Privada 5: da primeira guerra a nossos dias**. S.P., Companhia das Letras, p. 1992.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. S.P., Max Limonad, 1984.
- BARBA, Eugenio. **Além das ilhas flutuantes**. S.P./Campinas, Hucitec/Ed. UNICAMP, 1991.
- BECKETT, Samuel. **Cadeira de Balanço**. Trad. Luís Roberto Benati e Rubens Rusche, do original francês "Berceuse". Mimeog.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. 2ª ed. S.P., Brasiliense, s/d.
- BETTELHEIM, Bruno. **O coração informado**. 2ª ed., R.J., Paz e Terra, 1988.
- BRANDÃO, Junito. **Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega**. v. 1, Petrópolis, Vozes, 1991.
- BRANDÃO, Junito. **Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega**. v. 2, Petrópolis, Vozes, 1992.
- CALLADO, Antonio. Os tempos não estão para Samuel Beckett. **Folha de São Paulo**. Ilustrada. S.P., 1 de agosto, 1992. p. 8.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. S.P., Companhia das Letras, 1991.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. **História dos Nossos Gestos**. BH/S.P., Itatiaia/EDUSP, 1987.
- CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. 2ª ed., R.J., Guanabara, 1989.
- CANETTI, Elias. **A consciência das palavras**. S.P., Companhia das Letras, 1990.
- CANETTI, Elias. **Massa e poder**. S.P./Brasília, Ed. UnB/Melhoramentos, 1983.
- CARVALHO, Marcelino de. **Guia de Boas Maneiras**. 12ª ed., S.P., Companhia Editora Nacional, 1977.
- CHARTIER, Roger. Formação Social e "habitus": uma leitura de Norbert Elias. In: **A história cultural**. Lisboa/R.J., Difel/Bertrand Brasil, 1990. p. 91-119.

- CLASTRES, Pierre. Da tortura nas sociedades primitivas. In: *A sociedade contra o Estado*. 2ª ed., R.J., Francisco Alves, 1982.
- CORBIN, Alain. *Saberes e odores*. S.P., Companhia das Letras, 1987.
- CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa/R.J., Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos*. 2ª ed., R.J., Graal, 1986.
- DAVIS, Flora. *A comunicação não-verbal*. S.P., Summus, 1979.
- DIBIE, Pascal. *O quarto de dormir*. R.J., Globo, 1988.
- DONKIN, Scott W. *Sitting on the job*. Boston. Houghton Mifflin Company. 1989.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. R.J., Zahar, 1990.
- EURÍPEDES. *Medéia/As Bacantes*. S.P., Abril Cultural, 1976.
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 9ª ed., R.J., Graal, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 7ª ed., R.J., Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. R.J., Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. R.J., Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 1989.
- FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. Obras Completas. Tomo VIII. Madri, Editorial Biblioteca Nova, 1929-1930.
- GOETHE, J. W. *Fausto*. S.P., Abril Cultural, 1976.
- GROPIUS, Walter. *Bauhaus: nova arquitetura*. 3ª ed., S.P., Perspectiva, 1977.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. R.J., Civilização Brasileira, 1971.
- KAFKA, Franz. *A colônia penal*. S.P., Nova Época, s/d.
- HOMERO. *Iliada*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 4ª ed., S.P., Melhoramentos, 1962.
- LEÃO, Danuza. *Na sala com Danuza*. 2ª ed., S.P., Siciliano, 1992.
- LIDA, Itiro. *Ergonomia: projeto e produção*. S.P., Ed. Edgar Blücler Ltda., 1990.
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Florianópolis, Ed. da UFSC, 1988.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. 19ª ed., R.J., Francisco Alves, 1990.

- MAC LAREN, Peter. **Rituais na escola**. R.J., Vozes, 1991.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. R.J., Forense-Universitária, 1987.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**. S.P., E.P.U./EDUSP, v. II, 1974. p. 209-33.
- MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. 3ª ed., S.P., Perspectiva, 1988.
- MEAD, Margaret. **Macho e Fêmea**. Petrópolis, Vozes, 1971.
- MELLO E SOUZA, Gilda de. **O espírito das roupas: A moda no século XIX**. S.P., Companhia das Letras, 1987.
- NIETZSCHE, F. W. **Nietzsche**. Obras incompletas. Os pensadores v. 1, 5ª ed., S.P., Nova Cultural, 1991.
- NIETZSCHE, F. W. **Nietzsche**. Obras incompletas. Os pensadores v. 2, 2ª ed., S.P., Nova Cultural, 1991.
- PAGE, Marian. **Furniture designed by architects**. New York, Watson-Guptill Publications, 1983.
- PAZ, Octavio. **O Mono Gramático**. R.J., Guanabara, 1988.
- RECTOR, M. & RAMOS TRINTA. **Comunicação de corpo**. S.P., Ática, 1990.
- RODRIGUES, José C. **Tabu do corpo**. 2ª ed., R.J., Achiamé, 1980.
- SASAKI, Robinson. A dura luta pelo direito de sentar direito. In: **Revista Nova Escola**. nº 20, abril, S.P., Ed. Abril, 1988, p.12-7.
- SCHATTAN, Vera. **In Corpore Sano: O corpo e as diferenças**. Dissertação de Mestrado. IFCH, UNICAMP, 1985.
- TURINI BRUHNS, Heloísa (org.). **Conversando sobre o corpo**. 4ª ed., Campinas, Papirus, 1991.
- WIERZBICKI, Henri A. J. Ergonomia - adaptação do trabalho ao homem. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. S.P., v. 1, nº 3, jul/set, 1973. p. 20-6.
- WOLF, Virginia. **Orlando**. 5ª ed., R.J., Nova Fronteira, 1978.