



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

Emiliana Wenceslau Almeida

**CORPO: Movimentos e (re)significações para uma
pedagogia do sentir.**

Campinas
2023

EMILIANA WENCESLAU ALMEIDA

**CORPO: Movimentos e (re)significações para uma
pedagogia do sentir.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na Área de Educação.

Orientador: Andre Luiz Correia Gonçalves de Oliveira

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA EMILIANA
WENCESLAU ALMEIDA, ORIENTADA PELO
PROF. DR. ANDRE LUIZ CORREIA
GONÇALVES DE OLIVEIRA.

Campinas
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

AL64c Almeida, Emiliana Wenceslau, 1986-
Corpo : movimentos e (re)significações para uma
pedagogia do sentir /Emiliana Wenceslau Almeida. –
Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Andre Luiz Correia Gonçalves de Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Corpo. 2. Educação Infantil. 3. Educadores -
Formação. I. Oliveira, Andre Luiz Correia Gonçalves de,
1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Body: Movements and (re)meanings for a pedagogy of sensing

Palavras-chave em inglês:

Body
Early childhood
Education
Teacher training

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Andre Luiz Correia Gonçalves de Oliveira [Orientador]
Luciana Haddad Ferreira
Kátia Salib Deffaci

Data de defesa: 03-07-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0009-0008-59224873

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/6376724002632923>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO

**CORPO: Movimentos e (re)significações para uma
pedagogia do sentir.**

EMILIANA WENCESLAU ALMEIDA

COMISSÃO JULGADORA:

Andre Luiz Correia Gonçalves de Oliveira

Luciana Haddad Ferreira

Kátia Salib Deffaci

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

À Ana Luíza, minha primeira menina.

Certa vez me disse: sabe mãe, eu ainda não encontrei uma escola em que me
encaixo!
Por todas as crianças, mas especialmente por você, sonho uma educação outra: do
respeito, do afeto, do movimento, da inventividade e do sentir.

Agradecimentos

Confesso que os agradecimentos são sempre minha primeira leitura quando tomo nas mãos uma dissertação ou tese. Nunca havia antes pensado sobre a razão disso, agora, o fazendo, acho que é pelo interesse de saber quem estava por perto enquanto a pesquisa estava em processo e, de alguma forma, tem participação na tessitura de um trabalho laborioso como este.

A quem estava por perto e, principalmente, àqueles que diretamente contribuíram com o processo, deixo meus sinceros agradecimentos:

A Deus que, do começo ao fim, esteve presente cuidando de cada detalhe.

Às educadoras com as quais trabalhei entre os anos de 2014 e 2018 na escola Thema Educando, vocês não podem imaginar o quanto me ensinaram.

Às educadoras que participaram das formações que tenho ministrado desde 2017, sobretudo, às educadoras que compuseram o grupo da “Corporeidade e Narrativa” e que, ao partilharem suas experiências, enriquecem meus conhecimentos por ampliarem meu olhar sobre a diversidade da nossa existência e das educações praticadas.

À escola Thema Educando, por me permitir ser, por acolher constantemente minhas ideias e questionamentos e por acreditar que é possível fazer uma educação outra. Às vezes, penso quem eu seria se não tivesse vivido o incrível chão desta escola.

Às crianças que com suas singularidades possuem um jeito único de nos ensinarem as lições mais profundas.

Ao André, meu orientador, que esteve a todo instante acolhendo a mim e às minhas produções com respeito, afeto e questionamentos, os quais me fizeram crescer e sentir a potência dos deslocamentos.

Às membras da banca que, além de pesquisadoras incríveis, são pessoas inspiradoras:

À Nana Haddad, por ser uma referência de educadora, por me acompanhar desde quando este mestrado era um sonho, por ter apontado direções tão precisas no exame de qualificação e por ser presença na defesa.

À Kátia Salib Deffaci que aceitou prontamente em participar do momento da defesa, nos encontramos brevemente no programa da pós-graduação enquanto eu chegava ao mestrado e ela finalizava seu doutorado. Seu trabalho com corpo, dança e infância trarão muitas contribuições para esta dissertação, o que muito me alegra!

À Nana Ayoub, por ter me acolhido no LaborArte e por suas palavras no exame de qualificação que fizeram deste trabalho, mesmo com seus desafios e limitações, ser o meu “querido mestrado”.

Ao Renato Ferracini, que sempre inspira risadas e provocações profundas, muitas das reflexões deste trabalho nasceram na escuta das suas aulas e sua presença no exame de qualificação foi preciosa.

Ao LaborArte, a todas orientandas e orientandos. Especialmente, à professora Marcia Strazzacappa que muito generosamente me convidou para fazer parte de seu subgrupo de pesquisa e também pela leitura da primeira versão deste trabalho.

Ao Abacaxi, subgrupo de pesquisa do professor André e a todas orientandas e orientandos, meus colegas pelos momentos de aprendizado partilhados.

À Angela e à Renata, que se tornaram grandes amigas e seguimos falando de educação, arte e vida.

À Jéssica, Laís, Kathiane, por serem educadoras tão admiráveis e por cuidarem com tanto amor e ética do Ateliê EMI que se fez pelos bebês, crianças e suas famílias. Pelos gestos de respeito e cuidado, vocês me ensinaram muito sobre o que é uma educação humanizadora.

Às crianças do Ateliê EMI e suas famílias, especialmente à Ana Cecília, Maya e Helena e suas mães, Débora, Paula e Claudia, que acreditaram primeiramente em meu trabalho e numa educação que não se fazia pela beleza do espaço, mas sim pela estética das relações.

À Ana Luíza, minha primeira filha, que viveu tantos momentos de ausência minha para que eu conseguisse realizar a pesquisa, é a minha maior inspiração quando penso numa educação justa, inventiva e respeitosa à infância.

À Beatriz, minha segunda filha, que chegou no momento mais intenso da escrita e por sua serenidade que fez do processo mais leve e alegre.

Ao Elton e seus pais, por todo apoio nos cuidados com as meninas e com a casa, sem os quais esse trabalho não teria acontecido.

Aos meus pais, Angélica e Marcos, por todo amor e esforço imensuráveis para que eu pudesse estudar, dançar e viver cada sonho. Também pelos cuidados com minhas filhas e com a casa, vocês são o afeto e a confiança que me fazem acreditar que é sempre possível realizar.

Ao meu irmão, Marcos, pelas mensagens perguntando sobre mim, sendo presença na ausência.

À professora doutora Julia Ziviani Vitiello pelos aprendizados sobre corpo, dança e vida.

Às professoras e professores com que cursei disciplinas nos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e do Instituto de Artes da Unicamp.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, pela bolsa concedida, agradeço.

A todos vocês, meu muito obrigada!

Resumo

Este estudo se dedicou a investigar as conceituações acerca do corpo atribuídas pelas educadoras da Educação Infantil. Foram trazidas à reflexão as concepções que objetificavam o corpo e as implicações que essa referência origina no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Tendo delineado o contexto e as motivações que sustentam o ideário de corpo-objeto, verificou-se que a educação transmissiva encontra fundamentos para sua manutenção nessa perspectiva. Assim, o trabalho propõe uma revisão conceitual no intuito de recolocar o corpo na existência e, ao fazê-lo, reflete sobre práticas educativas que reconhecem o ser humano em sua integralidade. Para compreender o corpo que somos, a pesquisa se empenhou na revisão bibliográfica da obra “A fenomenologia da percepção” de Maurice Merleau-Ponty e para fundamentar as investigações no campo da pedagogia as obras de Paulo Freire foram o território por onde se caminhou no intuito de alcançar uma educação humanizadora e libertadora.

Palavras-chave: corpo; Educação Infantil; educadora; formação docente.

Abstract

This study tries to investigate the conceptualizations of the body attributed by early childhood educators. The conceptions that objectified the body and the implications that this reference has on the development of pedagogical work were brought into reflection. Having outlined the context and motivations that support the ideology of the body as an object, it was found that transmissive education finds foundations for its maintenance in this perspective. Thus, the work proposes a conceptual revision with the aim of repositioning the body in existence and, in doing so, reflects on educational practices that recognize the human being in its entirety. In order to understand the body that we are, the research was engaged in a bibliographic review of Maurice Merleau-Ponty's work "Phenomenology of Perception" (2018), and to support the investigations in the field of pedagogy, the works of Paulo Freire (1967, 1987, 2022) served as the territory through which we walked in order to achieve a humanizing and liberating education.

Keywords: body; Early Childhood Education; educator; teacher training.

Lista de Siglas

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SAE-UNICAMP – Sistema de Atendimento Estudantil da Universidade Estadual de Campinas

LUME Teatro – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

Sumário

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| Dos objetivos..... | 15 |
| Das escolhas | 18 |
| ITINERÁRIO..... | 24 |
| Do lugar de partida | 25 |
| Sendo artista torno-me educadora..... | 30 |
| DE QUE CORPO SE FALA?..... | 42 |
| As designações primeiras | 45 |
| Contexto histórico: reconhecimento das origens | 47 |
| A experiência corporal que vivemos | 50 |
| A perda da presença | 59 |
| O CORPO-FERRAMENTA E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA OPRESSÃO | 64 |
| Estranhando o estatuto do corpo | 66 |
| Episódios do cotidiano na escola | 67 |
| Episódios da formação docente “Corporeidade e Narrativa” | 72 |
| Corpo-ferramenta: onde está a pessoa que o usa?..... | 76 |
| O CORPO QUE SOMOS | 84 |
| Um sentido que se sente..... | 86 |
| A existência ambígua..... | 87 |
| Hábito, motricidade e espacialidade | 93 |
| Intencionalidade, percepção e afetividade | 101 |
| O CORPO COMO OBRA DE ARTE E A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE..... | 119 |
| O corpo como obra de arte | 121 |
| Práticas de liberdade para uma pedagogia do sentir | 126 |
| Considerações para continuar a caminhada | 135 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 138 |

APRESENTAÇÃO

Apresentar-se diz sobre como nos colocamos e atuamos no mundo.

Essa questão há tempos me acompanha, pois percebo que é na multiplicidade que vou sendo, que no mundo tenho agido no entre. Entre dança e teatro, palco e rua, entre arte e educação, educação formal e não-formal. É entre pessoas – as pequenas, principalmente bebês e crianças – e coisas que aprecio estar. Essa disposição binária não tem a intenção de colocar esses campos em situação estanque ou retratar um posicionamento cartesiano sobre o meu fazer. Inversamente à intenção de isolar campos de experiência, essa organização reconhece a extensão dos lugares percorridos conforme fui me deslocando. Nesse movimento, fui compreendendo que não há separação entre começo e fim, chegada ou partida, mas um espaço de conexão, fronteira. É desse lugar ENTRE que se origina a pesquisa.

Nos últimos nove anos, eu acreditava que a direção do caminho tomado tinha sido da arte à educação. Todavia, esse pensamento foi um engano! Antes de toda a formação artística na universidade, fui aluna em uma escola pública que muito incentivava as experiências no campo das artes, sobretudo das artes da cena. Associadas a essas vivências estavam as aulas de dança que, desde muito cedo, fizeram parte da minha rotina, mas, sem dúvidas, foi na escola que a inventividade encontrou seu lugar. Outro fato que merece destaque ao me fazer perceber tal engano é a memória mais longínqua que tenho da minha infância, na qual estou sentada no chão do parque da escola, movendo minhas mãos na areia e sentindo sua umidade e a textura grossa dos grãos. Minha mãe diz que eu devia ter menos de dois anos de idade, entretanto as sensações dessa cena são intensas e ainda estão vivamente em mim.

Assim, ao rememorar minha trajetória, discordo do pensamento de que fui da arte à educação. Antes, a educação me orientou à arte e para ela eu regresssei, talvez pelo desejo de que todas, crianças e educadoras, tenham oportunidade,

assim como eu, de viver uma educação libertadora. Entretanto, Paulo Freire¹ (1987) me alerta de que a liberdade não é uma doação, ela é uma conquista que exige permanente busca, ele ainda coloca que ninguém liberta ninguém e que, individualmente, não se conquista a emancipação, pois as pessoas se libertam em comunhão. Estar engajada na educação, portanto, diz sobre o desejo de realizar junto à comunidade as transformações que urgem em nossa sociedade. Como artista da dança e educadora – fazeres que me constituem também como pesquisadora – encontro na intersecção entre a experiência do corpo e da arte, ou seja, na experiência do sentir, uma via para contribuir com esse processo de transformação.

Particularmente, minha atuação na escola sempre foi atravessada por questionamentos acerca do corpo, suas conceituações e os desdobramentos que isso conferia à prática educativa. Sobretudo, a observação dos corpos e o que eles comunicam na relação com os outros e com o espaço é uma habilidade que desenvolvi na minha formação como bacharel e licenciada em Dança e constitui um fundamental instrumento de compreensão da realidade para mim na Educação. Foi por meio do verbo observar – e das múltiplas dimensões observáveis, tais como ação-reação-relato da criança, da pedagoga, da coordenadora e da minha, enquanto participante de muitos processos – que pude contrastar a prática com suas respectivas descrições. Percebi que muitos dos relatos das pedagogas, relacionados a não conseguirem identificar o que as crianças faziam, quais seus interesses, por onde caminhar com suas pesquisas e, principalmente, questões de comportamento e indiferença ao que era proposto pela pedagoga de referência, estavam diretamente relacionados com a qualidade das relações construídas por essas pedagogas no espaço de suas salas. Essa qualidade não faz julgamento quanto à maneira que elas tratavam as crianças, indubitavelmente, suas práticas eram amorosas e respeitadas, contudo, o conceito de qualidade aqui tratado diz sobre a

¹ Paulo Freire (1921 – 1997) foi um educador e filósofo brasileiro considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira. Fonte https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire. Acesso maio de 2023.

*natureza, condição de ou, ainda, aquilo que diferencia*² as inter-relações do cotidiano escolar. A qualidade das relações que conecta um ser ao outro, ao objeto, ao espaço diz sobre estado corporal no qual se apresenta a pessoa com suas percepções, consciência, intencionalidade e expressão. Portanto, pensar qualitativamente as relações que a educadora constrói com/no mundo nos faz voltar à atenção a ela mesma, sobretudo, à concepção de que a educadora é constituída pelo seu corpo.

Não há outra maneira de perceber, conhecer, intervir, criar relação e expressar-se que não pelo corpo. Agimos, comunicamos, sentimos e somos sentidos pelo outro através do movimento, essa é nossa condição de existência e singularidade. O que o corpo comunica é a sua percepção do mundo, e a aprendizagem necessita dessa percepção para acontecer. Se o corpo é o meio pelo qual apreendemos as coisas do mundo e nos relacionamos com elas elaborando nosso conhecimento, não seria indispensável à educadora ter uma substancial formação corporal?

Ao problematizar as conceituações de corpo que a educadora tem construído para si e como isso implica a forma como ela desenvolve seu trabalho pedagógico junto às crianças e outras partícipes do cotidiano escolar, busco reconhecer que a Educação tem um importante papel no desenvolvimento integral do ser, é ela o principal instrumento que indaga para/sobre o corpo. Para/sobre o corpo de todas as partícipes que constituem o processo educativo.

Dos objetivos

Seguindo minha própria experiência como artista, educadora, coordenadora e formadora de professoras, observei que dentre os problemas vividos na escola, uma parte se origina de práticas educativas distanciadas da vida, isto é, de ações que despercebem o corpo em sua existência no mundo. Dessa forma, a pesquisa pretende investigar as conceituações sobre o corpo atribuídas por educadoras da educação infantil com as quais convivi no cotidiano escolar e nas formações docentes entre os anos de 2015 e 2018 e o quanto essas conceituações implicavam

² Definição de qualidade disponível em: <https://www.dicio.com.br/qualidade/>. Acesso 10 de maio de 2019.

no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para isso, retomei situações vividas e falas que foram registradas à mão em meus diários de trabalho, esses registros serão rememorados no texto como episódios a fim de fundamentarem as reflexões da pesquisa.

Assim, para orientar o desenvolvimento da dissertação, trago a pergunta: Como a conceituação de corpo da educadora pode implicar a sua prática educativa? O objetivo é evidenciar as conceituações que objetificam o corpo e são explicitadas nas falas, nas atitudes e no fazer pedagógico e problematizar as implicações que essa perspectiva gera nas práticas educativas, no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do ser.

Para isso, o texto se divide em cinco seções. A seguir, aponto o que cada uma delas traz e justifico algumas escolhas importantes para o desenvolvimento do trabalho:

Meu **“Itinerário”** abre o trabalho com o intuito de compartilhar alguns dos momentos de vida que tem íntima relação com a pesquisa. Nesse memorial, retraço algumas experiências da formação em dança, o início do trabalho como educadora na escola da infância, além do percurso na pós-graduação e no Ateliê EMI.

A pergunta **“De que corpo se fala?”** intitula a segunda seção, na qual pretendo compreender o conceito corporal que sustenta as experiências que vivemos hoje em sociedade e, portanto, nutrem em grande parte as conceituações tecidas pelas educadoras acerca do corpo.

Tendo delineado o corpo como objeto, a terceira seção, **“O corpo-ferramenta e a educação como prática de opressão”**, traz os episódios que narram as situações vividas na escola e na formação docente **“Corporeidade e Narrativa”**. Como já mencionado, os registros utilizados na pesquisa se tratam de notas que escrevia em meus diários de trabalho, a fim de guardar alguma observação-reflexão e ainda documentar um processo vivido. Por respeito, os nomes das educadoras protagonistas dos episódios foram trocados pelos de outras educadoras de que também gosto muito. Contudo, suas vozes foram e o são uma fonte inesgotável de aprendizado para mim, pois me ajudam a problematizar as conceituações que segmentam o corpo e intensificam as separações, o que contribui para a

manutenção da educação transmissiva. É sobre isso que essa seção trata, parto dos episódios e desenvolvo as motivações que nasceram de cada um deles.

Ao contextualizar o corpo-objeto nas concepções docentes e nas práticas educativas, pretendo, na quarta seção, **“O corpo que somos”**, apresentar uma perspectiva corporal fundamentada pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. Para isso, dediquei-me à revisão bibliográfica de algumas de suas obras, principalmente, *Fenomenologia da Percepção* de 1945. A escolha por esse autor se dá pelo fato de que sua produção intelectual é a referência de muitos outros autores importantes da contemporaneidade e, ainda, toca em questões atuais que, desde a sua publicação, não foram superadas por nós enquanto sociedade.

O que é fenomenologia? E por que a escolhi como base teórica e metodológica? A fenomenologia é uma abordagem filosófica que busca descrever as experiências humanas em sua totalidade, investigando os fenômenos tal como se apresentam para a pessoa. Escolhi-a porque ela considera a vivência no mundo uma experiência própria e, nesse processo, a descrição é fundamental para ajudar a desvelar o fenômeno, visto que nosso olhar habitual não nos permite evidenciá-lo. Essa abordagem aponta possibilidades e não certezas, uma vez que a experiência está sempre ali, é uma circularidade. Sobretudo, a fenomenologia merleau-pontiana que legitima a descrição da nossa percepção sobre o mundo a partir do nosso mundo interior, sendo uma descrição direta da nossa experiência vivida, das sensações, pensamentos, memórias e afetos, situando a observadora do fenômeno como pessoa que percebe e sente. Como metodologia, coloca o corpo no centro da relação com o mundo, por isso convida a pessoa a se abrir e ir ao encontro da outra. Isso porque o mundo percebido é aquele que é revelado não só pelo meu olhar, mas também, pelo olhar da outra pessoa, pela sua experiência e sentidos, dessa forma, há um comprometimento com todas as vidas em relação.

Além da leitura das obras de Merleau-Ponty, os trabalhos de Marilena Chauí, entre outros pesquisadores, integram essa seção que pretende compreender o corpo fenomênico, sensível, com a intenção de ressignificar o corpo-objeto.

Das ambiguidades que fundam nossa existência, chegamos a um corpo sensível e a uma educação que abarca as sensibilidades e a vida. **“O corpo como obra de arte e a educação para a liberdade”** é a última seção do trabalho que inicio

retomando os registros finais da formação “Corporeidade e Narrativa”, os quais trazem expressões de importantes ressignificações vividas pelas educadoras ao longo do processo. Retomo, ainda, alguns dos componentes da existência humana para relacionar com o cotidiano da escola e para refletir sobre possibilidades de uma educação emancipadora; assim, dedico-me às fundamentais obras de Paulo Freire, brasileiro, professor, filósofo da educação e progressista, que tem seu trabalho mundialmente reconhecido pelo caráter crítico e humanizador. Nesse movimento, aponto os encontros da sua concepção educativa com a fenomenologia merleau-pontiana, o que nos abre perspectivas para refletirmos e praticarmos uma pedagogia do sentir.

O intuito deste trabalho é contribuir com os processos de formação docente que visam à elaboração de um conhecimento que prioriza a inteireza do ser e, dessa forma, fundamentam uma educação crítica, inovadora, de caráter humanizadora e emancipadora.

Das escolhas

Gostaria de salientar que existem muitos enfoques sobre o corpo, mas escolhi concentrar os estudos nas perspectivas que o compreendem como fenomênico, ou seja, pela visão da fenomenologia que dialoga tanto com a minha formação em dança quanto com as abordagens educativas que tenho me dedicado atualmente, como a abordagem Pikler.

Ainda sobre escolhas, decidi escrever este trabalho em primeira pessoa do singular porque ele retrata minhas próprias experiências, em alguns momentos flexibilizo a conjugação para a primeira do plural porque reflito enquanto coletividade que somos. Em ambas as colocações, mesmo nas singulares, há também a voz de meu orientador André, dos autores que li pela vida e de muitas outras pessoas que me constituem no meu fazer educativo, inclusive os bebês e as crianças.

Questão fundamental na escrita deste trabalho é a escolha por utilizar a palavra educadora no lugar de professor. Assumo alguns posicionamentos relevantes para a educação, sobretudo, de bebês e crianças que possuem

especificidades³ no trabalho pedagógico, como a inerência entre cuidar e educar. Para esse nível educacional, o cotidiano é fundamental na organização da vida coletiva, é nesse tempo-espaço que se constroem, ao longo do dia, as experiências pautadas nos atos de cuidado e educação. Partindo dessa perspectiva, valorizam-se os microacontecimentos emergentes das relações que configuram o cotidiano da escola, isto é, das relações de convívio entre crianças e adultos. Por consequência, todos os adultos que participam do cotidiano escolar estão educando as crianças por meio das relações estabelecidas ali.

Dos adultos atuantes na educação, especialmente na infantil, a representatividade feminina é maioria absoluta⁴. Integra esse coletivo um grande número de mulheres trabalhando nas funções de monitora e auxiliar de desenvolvimento infantil que, em conjunto com as professoras, constituem o cotidiano escolar e são parte fundamental das experiências de aprendizagem de crianças e docentes. Salvas as particularidades de formação e especificidades de atuação da pedagoga, os princípios que produzem a presença da educadora no cotidiano da escola são um valor essencial ao processo educativo, indiferentemente da função em exercício. Ressaltamos ainda que as práticas na educação infantil são construções de uma rede de educadoras que devem partilhar de uma mesma intencionalidade e concepção pedagógica, coerência necessária à edificação de um trabalho comprometido com sua missão, que assegure o bem-estar de todos os envolvidos.

Monitoras, auxiliares e assistentes desenvolvem um trabalho conjunto com a professora, uma vez que compartilham da responsabilidade de dar prosseguimento às propostas planejadas por ela, descrevem as ações e os feitos das crianças nesses momentos e nas demais situações cotidianas, organizam o espaço e o material,

³Para saber mais sobre as especificidades da educação infantil leia BARBOSA, Maria Carmem. **ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso 17 de julho de 2020

⁴As mulheres estão em maior número nos diversos níveis educacionais. Na educação infantil representam 96,4%, nos anos iniciais do ensino fundamental são 88,1% e nos anos finais são 66,8%, segundo os dados do Censo Escolar 2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2020. Ministério da Educação, 2021. Disponível: em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020#>. Acesso 23 de abril de 2021.

sobretudo, acompanham e apóiam as crianças em suas descobertas, curiosidades e aprendizados. Elas são, tanto quanto as professoras, partícipes das narrativas vividas pelas crianças nos microacontecimentos diários que fazem do cotidiano lugar de relação, invenção e construção de identidade (BARBOSA, 2000)⁵. Nessa perspectiva, atribuo a todas as profissionais da educação infantil o ofício de educadoras.

Assim, intenciono escrever para todas essas as profissionais, bem como para os profissionais – peço para se sentirem contemplados no uso do artigo “a” – e, também, para as demais pessoas interessadas na infância que desejam criar relações de inteireza com a criança, colocando-se em estado de escuta e observação. Nisso implica a responsabilidade que nós educadoras temos com o futuro social, nesse ofício nos constituímos “agentes progressivos de mudanças” (GOODSON, 2019, p. 34), tanto no campo das práticas pedagógicas quanto na sociedade e na cultura.

Ainda nessa intencionalidade, escolho utilizar a palavra pessoa no lugar de sujeito quando me referir de maneira generalizada ao ser humano⁶. Essa escolha traz, semanticamente, coerência ao que este texto pretende alcançar. Dessa forma, ao ler este trabalho, espero que cada pessoa em sua subjetividade possa estabelecer diálogos com sua própria realidade e tecer reflexões partindo das suas atitudes, práticas e concepções teóricas para que o encontro aconteça e que seja singularmente alegre⁷.

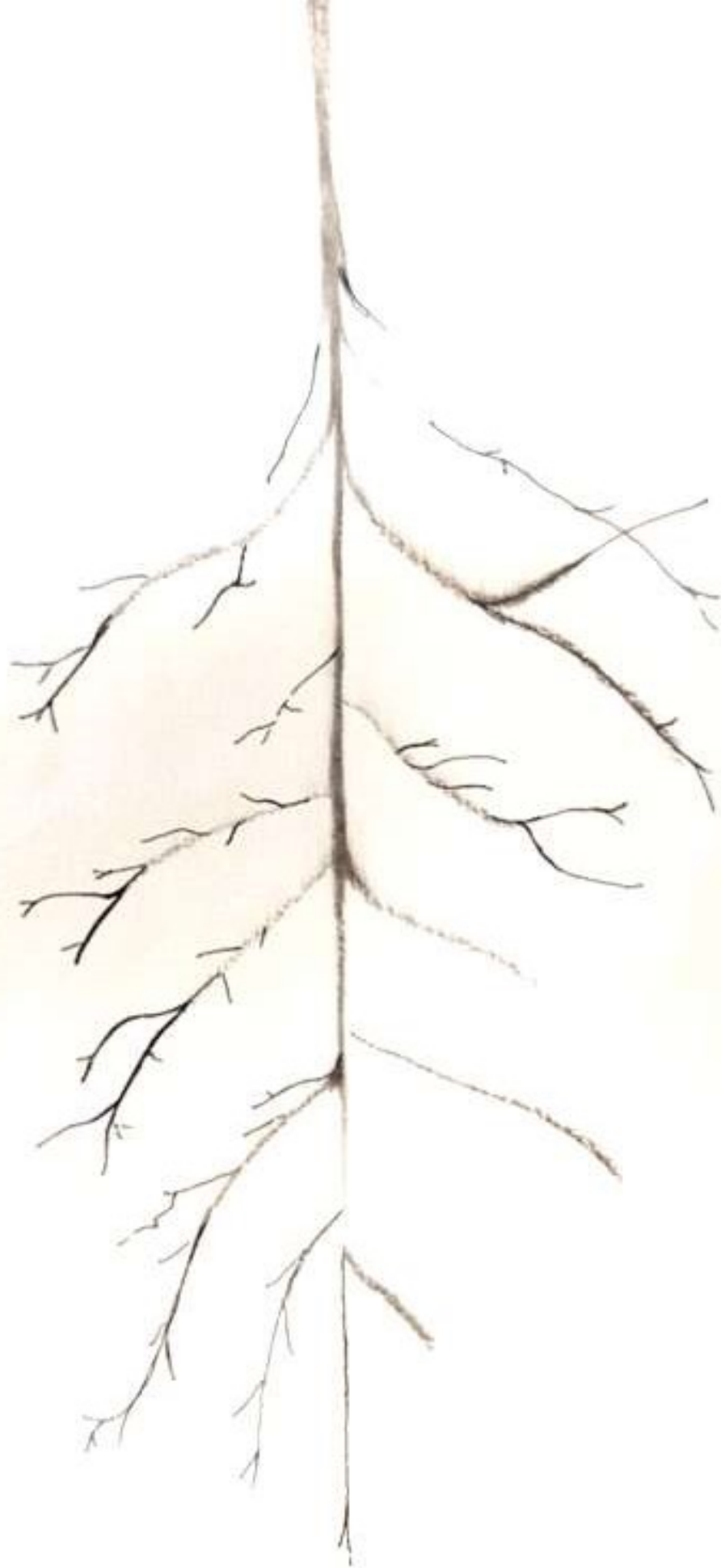
Enquanto artista, educadora e pesquisadora, sou também aprendente desse processo de pesquisa acadêmica. Ao transformar minhas inquietações em uma dissertação de mestrado, tenho a intenção de colaborar com a educação do nosso

⁵ Maria Carmem Silveira Barbosa é livre docente e professora Titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias. É editora da Revista InfanciaLatinoamericana em colaboração com oito países. Participa como Comitê Editorial e avaliadora ad-hoc em outras revistas científicas. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil - MIEIB e participou como consultora de Currículo da COEDI/SEB/MEC entre 2008-2016. Fonte: <https://www.escavador.com/maria-carmen-silveira-barbosa#>. Acesso: maio de 2023.

⁶ É sabido que para Paulo Freire o sujeito, na compreensão gramatical, é aquele que age, responsável pela ação. A intenção não é confrontar tão importante referência, mas compor linguisticamente possibilidades de alargar nosso discurso em função da representatividade feminina.

⁷ Spinosa na sua obra “Ética” (1979) compreende alegria como o afeto que aumenta a nossa potência de agir.

país. Uma educação respeitosa, inventiva, amorosa e libertadora para crianças e educadoras. Por isso, o que desenvolvi aqui são as reflexões, os questionamentos e os conhecimentos de um determinado tempo, no qual sou orientanda do professor doutor André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Não pretendo esgotar um tema inesgotável, mas colocar convites para refletir e agir. São os detalhes nas relações que impulsionam a humanização na educação.



Raízes
Emiliana Wenceslau Almeida
Desenho com carvão e caneta fineline.
Em casa num dia de maio de 2020.
Arquivo pessoal

Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de espuma ao mar.

Antonio Machado

ITINERÁRIO

De onde parte um desejo?
Ou, como as coisas começam?

Se é possível inventariar todas as nossas escolhas, tenho dúvida. Mas, algumas pistas me permitem refazer o percurso que me trouxe até a presente pesquisa. Foi um tempo longo, muitos desvios e ressignificações a cada passo dado. Este mestrado é sonho e, também, resistência.

Nesta seção que abre a dissertação, trago, como um memorial, as experiências mais relevantes que me constituíram educadora da educação infantil, bem como pesquisadora transdisciplinar entre arte e educação, ainda, sobre como a problematização acerca do corpo na escola da infância se tornou para mim uma possibilidade de transformação das práticas educativas. Ao viver essa possibilidade, desejo compartilhar com as educadoras tanto quanto for possível o caminho percorrido. Traço, então, o meu itinerário com os eventos da vida, da profissão e das atividades acadêmicas que diretamente contribuíram para a criação deste trabalho. Para isso, narro inicialmente algumas das passagens que explicitam os passos iniciais de como eu, artista da dança, torno-me educadora de bebês e crianças, bem como os eventos que inauguram de alguma maneira meu trabalho com as educadoras. Acredito que essa contextualização seja relevante para que compreendam a temática da pesquisa, sobretudo, o desejo que me instigou a buscar na Educação um território de atuação.

A seguir está o caminho e as fronteiras atravessadas, sendo elas físicas, emocionais e cognitivas, olhar para minha história e refletir sobre ela me faz cruzar a fronteira entre viver uma vida existencial e ser capaz de teorizá-la para entender o que aconteceu comigo (GOODSON, 2007)⁸. Nesse meu exercício, espero que você possa rememorar suas próprias travessias, conforme caminarmos juntas pelas páginas seguintes.

Do lugar de partida

⁸ Ivor Goodson foi docente em universidades britânicas, canadianas e norte americanas e foi professor convidado em instituições de vários cantos do mundo, como o Instituto Max Planck de Berlim, o Instituto de Estudos Políticos de Paris ou a Universidade de Stanford. Atualmente, leciona Teoria da Aprendizagem na Universidade de Brighton, no Reino Unido. Recebeu as mais diversas distinções e reconhecimentos, entre os quais o prêmio Michael Hubermanm, da *American Educational Research Association*, pelo seu trabalho desenvolvido no campo do estudo das vidas de professores. Fonte: <https://www.portoeditora.pt/autor/ivor-f-goodson/40>. Acesso: maio de 2023.

Comecei muito cedo a experimentar o movimento coreografado em aulas de Dança que integravam um programa social de esporte e cultura da prefeitura. Talvez, minha primeira apresentação tenha sido aos 4 anos de idade, e os vídeos em VHS me ajudam a compor minhas memórias. Meus pais, com carinho e esforço, contrataram a filmagem para registrar aquele momento inaugural e uns dois seguintes. VHS na época era muito caro, por isso tal registro foi um luxo e, para mim, uma marca dos inúmeros esforços que meus pais sempre fizeram para me oferecer experiências como essas! Com tamanha importância, os vídeos me ajudam a acessar algumas das sensações que vivi, tão pequena naquele palco em semi *blackout*, não via ninguém a minha frente, só aguardava o momento de a música começar e junto dela a iluminação que trazia cor para o chão e para o ar. Comecei a dançar aos 3 anos e com 14 descobri o que é ter um espaço vazio a sua frente com um público bem próximo esperando algo de você. Eu podia ali me conectar com as pessoas, eu as sentia tanto quanto me sentia naquele espaço das ruas. Eu era baliza solo da banda marcial da minha escola, Banda Linda Juventude, e, naquela importante missão de abrir o desfile, eu descobria que gostava de provocar algo nas pessoas, de conseguir chegar até elas de alguma forma e por um instante estarmos juntas até que eu precisasse me despedir para que o desfile avançasse. Já naquele momento, dançar não era só sobre os movimentos coreografados apresentados, mas sobre a possibilidade de me sentir vibrando e em conexão com o outro.

Assim, minha infância e adolescência foram nutridas por muitas brincadeiras livres, esportes e expressões artísticas como desenho, escrita, teatro, música e dança. Experiências essas que sempre estiveram entrelaçadas à escola pública, por sorte – quando, por legítimo direito, isso deveria ser vivido por todos – experimentei formas de liberdade no seu chão. Nesse caminho de formação, a Dança foi, desde sempre, minha opção de graduação. Não me imaginava fazendo outra coisa senão trabalhando com o que me trazia a maior realização: dançar fazia-me sentir viva.

Com considerável esforço, ingresso no curso de bacharelado e licenciatura em Dança na UNICAMP, saio da pequena São João da Boa Vista para começar, em Campinas, meus estudos sobre o corpo e o movimento. Entre os anos de 2007 e

2010, mergulho nas investigações corporais pela perspectiva de algumas das abordagens somáticas: revejo toda a história inscrita em meu corpo até então, localizo padrões posturais e, pela expressividade do movimento, instauro um modo mais harmônico de ser-estar.

No segundo ano da graduação, torno-me bolsista, trabalho da professora doutora Julia Ziviani Vitiello no seu grupo de pesquisa em Dança e Educação Somática, o Dançaberta. Esse era um programa de bolsa trabalho do SAE-UNICAMP, aliás, um parêntese importante: minha formação nessa universidade não teria acontecido se não fossem os programas de moradia, alimentação e trabalho que me foram atribuídos desde o primeiro semestre, eu fui a estudante que bandejou almoço e janta por quatro anos e, por isso, sou muito grata! Mas, voltando ao Dançaberta, eu auxiliava a professora Julia em tudo, desde pregar botão em roupa até executar iluminação cênica, toda a criação e manutenção dos objetos cênicos e a produção, tanto dos espetáculos quanto das bancas de qualificação e defesa dos seus orientandos, eram minha responsabilidade; além disso, no fim de 2010, eu era também intérprete no espetáculo infantil “Começar e Cutucar, vamos ver onde dá?”. O Dançaberta foi a minha grande graduação dentro da graduação. A estreita relação com a Julia me ensinou muito sobre arte e vida.

Para concluir o bacharelado, nosso trabalho de conclusão de curso era a criação de um espetáculo. Realizei o TCC em parceria com a Raquel Machado Pereira, sob a orientação da professora doutora Holly Cavrell, intitulado “Muitas coisas para um corpo só”, nosso espetáculo recebeu o prêmio “Aluno Artista” SAE-UNICAMP, nele intencionávamos alcançar estados corporais que gerassem afecções no público. Como se um TCC fosse pouco, participei também da criação do “Entremundos” espetáculo infantil com Maria Fernanda Miranda (esse espetáculo era o TCC dela) e com Gustavo Valezzi, que era das artes cênicas, a orientação foi da professora Ângela Nolf.

Ao finalizar o bacharel, em 2011, fui para a Austrália. Elton, que era meu namorado na época, estava lá há quase um ano e por motivações dele decidi ir. Naquela nova rotina, eu estudava inglês pela manhã; à tarde e à noite trabalhava como *cleaner* (faxineira) em alguns escritórios e *childcare centers* (escolas de educação infantil) para conseguir me manter. Eu odiava aquele trabalho. Claro! Para

quem estava sonhando em levar seus espetáculos para muitos palcos, de repente estar esfregando chão cheio de areia, lavando privadinhas e tirando sacos pesados cheios de fralda suja. Era um trabalho repetitivo e monótono demais para mim. Quando eu chegava à noite àqueles espaços vazios, ficava um tempo circulando, observando e imaginando o que acontecia ali pelos rastros encontrados. Era primeiro um movimento de enrolação, depois se tornou de interesse mesmo. Eu chegava e já ia olhar as documentações nas paredes para ver o que as crianças tinham feito no dia.

Meu inglês era iniciante, contudo, o desejo de fazer outra coisa mais conectada à área de dança era muito maior que a pouca habilidade na língua, então montei um currículo e comecei a procurar vagas de emprego. Dentre as pesquisas, encontrei uma vaga para instrutora no Kindyroo de Forest Lake, um programa de desenvolvimento neurológico infantil, do nascimento até os cinco anos. Eu que já tinha interesse pelo universo infantil, apliquei meu currículo e fui chamada para a entrevista, conversei por um longo tempo com a coordenadora e voltei para casa toda feliz com meu grande feito. Passados dois dias ela me ligou e disse que não poderia assumir a vaga por causa do meu inglês, para os bebês seria importante alguém fluente, mas que se eu quisesse poderia fazer estágio! E assim, estagiei o segundo semestre em dois grupos do Kindyroo, no grupo dos bebês do nascimento ao momento de engatinhar, e dos que engatinhavam até andar. Assim, as sextas-feiras eram manhãs muito desafiadoras, além de dirigir um longo caminho até chegar lá, eu não entendia nada do que a instrutora que eu auxiliava dizia para mim. Ela conversava o tempo todo comigo, falando baixo e pra dentro e eu só sorria e confirmava com a cabeça entendendo muito pouco, quase nada. Meu trabalho era higienizar os objetos usados pelos bebês e ajudar a instrutora e as mães no decorrer das aulas. Ali eu fazia muitas observações. Chegando ao final do semestre, recebi o convite da contratação, eu iria oficialmente integrar a equipe do Kindyroo, uma enorme surpresa e realização para mim, se não fosse um fato mais inesperado ainda: eu estava grávida de três meses! Decidimos voltar ao Brasil.

Com o retorno, retomei a licenciatura em Dança que eu havia trancado, pois faltavam algumas matérias para concluir; imediatamente, Julia me convidou para compor o Dançaberta novamente e, ainda, para fazer uma iniciação científica, pois

minha experiência de observação dos bebês no Kindyroo tinha pontos de encontro com o trabalho que a Adriana Almeida Pees desenvolvia no seu processo de doutoramento com o *Body Mind Centering*, do qual participei em 2010 como parte do grupo de pesquisa. Assim, no dia do nascimento da minha filha Ana Luíza, 26 de junho de 2012, eu assinava minha primeira bolsa de iniciação científica (CNPQ), que pretendia investigar o desenvolvimento motor humano no primeiro ano de vida e o processo de formação da bailarina sob a perspectiva das técnicas somáticas. Em 2013, fiz a segunda iniciação científica aplicando o conhecimento da pesquisa anterior na criação de um solo em dança.

Com o Dançaberta, dancei de 2012 a 2015 integrando os espetáculos infantis “Começar e Cutucar, vamos ver onde dá?” e “Escondeus”, ambos contemplados pelos prêmios ProAC e FICC. Nesse período, circulamos por diversos espaços das cidades de São Paulo, Campinas, entre outras do interior do Estado. Realizamos também apresentações em escolas municipais e estaduais, propondo intervenções com as crianças e educadoras. Com essas experiências, tive um grande aprendizado nas áreas de criação, direção cênica e, também, como intérprete-criadora. Já que investigávamos possibilidades de criação do movimento expressivo, preparação corporal para a cena e composição de espetáculos infantis. Além disso, eu acompanhei a professora Júlia em alguns *workshops* e formações que ministrou para educadoras.

Nesse mesmo tempo, retomei o trabalho com a Raquel e junto à Letícia Rodrigues formamos nosso grupo de dança, o Palpita, éramos um trio de dançarinas mais dois músicos, Gustavo Infante e Lívia Carolina. Nosso trabalho se empenhava em investigações acerca dos processos transdisciplinares na criação dos espetáculos e intervenções cênicas. De todas as criações, a mais relevante foi o espetáculo infantil “Não existe molhado melhor que o doce”, prêmio FUNARTE 2012 e FICC 2014, que trazia à cena a presença da criança e do livre brincar nos espaços públicos. A circulação desse espetáculo se desdobrou em *workshops* com crianças e educadoras das escolas estaduais de Campinas.

No início do ano de 2013, aproximo-me do teatro físico, particularmente do trabalho desenvolvido pelo Lume Teatro (Campinas) e experimento, em inúmeras oportunidades, as diferentes formas de criação cênica, partindo da modulação do

estado corporal. Com as abordagens experimentadas junto aos integrantes do grupo, compreendi a intersecção entre cotidiano e arte e como as experiências vividas retornam como narrativas do corpo em movimento. Foi nesse período que me debrucei sobre a investigação da presença e, nos anos seguintes, levei essa pesquisa para o trabalho que desenvolvia na escola. Assim, em 2014, cursei duas vezes a disciplina Movimento, Ação e Gesto, com a professora doutora Ana Cristina Colla na Pós-graduação em Artes da Cena – Unicamp (primeiro semestre como aluna especial e segundo como ouvinte); no ano seguinte, 2015, fiz o curso “Corpo como Fronteira” com Renato Ferracini e participei no primeiro semestre da disciplina Conceituações com o Corpo-em-Arte com o professor doutor Renato Ferracini na pós-graduação em Artes da Cena – Unicamp.

Sendo artista, torno-me educadora

Ainda no início de 2013, precisando de um trabalho com remuneração constante já que os espetáculos não me ofereciam isso, eu ingresso na escola como professora de Dança Criativa – “e que dança não seria?!”⁹ indaga a professora doutora Marcia Strazzacappa¹⁰ sobre tal denominação destinada às aulas de dança que têm como pressuposto a livre expressão. Eu compartilho de sua visão, não aprecio a denominação, nem o contexto no qual essa prática artística é inserida na escola, como uma atividade extracurricular. Mas, foram essas experiências que inauguraram minhas práticas como educadora e a busca por encontrar maneiras de transformar tais situações. O início foi extremamente desafiador, primeiro num colégio católico tradicional que ia do infantil ao fundamental, no qual eu ficava

⁹ STRAZZACAPPA, Márcia. A tal “Dança Criativa”: Afinal, que dança não seria? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (orgs.). Algumas perguntas sobre Dança e Educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

¹⁰ Marcia Maria Strazzacappa Hernandez é docente aposentada do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente, é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, do PROF-ARTES da UFPB e é colaboradora da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação/Laborarte, do qual foi líder até 2020. Sua pesquisa se desenvolve na interface entre três campos do conhecimento: Educação, Arte e Saúde. Colaborou no desenvolvimento de uma metodologia denominada *Medical Education Empowered by Theater/MEET*. Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/1432351/marcia-maria-strazzacappa-hernandez>. Acesso: maio de 2023.

sozinha com mais de quinze crianças que precisavam de ajuda para ir ao banheiro, que não ficava tão próximo da sala de dança, e eu só pensava: como cuidar de uma criança no banheiro deixando as outras desassistidas na sala? Dos problemas menores tinha o rádio, que alguns dias não funcionava; outros dias em que as crianças estavam cansadas e ainda as questões pedagógicas sobre como trabalhar o movimento dançado nesse momento de vida.

A segunda experiência foi em uma escola menor, que atendida somente à educação infantil e considerava a liberdade do brincar como experiência para a infância nesse momento de vida. Não tínhamos um espaço adequado para a prática do movimento, então, eu escolhi um cantinho do parque em que o piso não era chão de terra e que havia menos interferências para o grupo de meninas. Fiquei poucos meses nessa escola e logo fui contratada pela escola que trouxe as grandes transformações em minha vida.

Assim, em julho de 2014, eu integro a terceira escola em que atuei e onde foi o nascedouro das relevantes experiências que me formam até hoje como educadora e permitiram que este projeto de pesquisa tomasse corpo. Ao longo dos quase cinco anos em que trabalhei lá, presenciei um processo transitório entre resquícios de uma pedagogia transmissiva e as novas possibilidades originadas nas pedagogias participativas. Nesse contexto, assumi as aulas de dança criativa passando por desafios diferentes dos da primeira e segunda escolas. Se antes eu enfrentava problemáticas estruturais, agora, as questões mais difíceis eram comportamentais, principalmente nos grupos de crianças acima de 5 anos. As crianças não me ouviam, não se engajavam na proposta, só corriam, gritavam, subiam na mesa, pulavam a janela para ir para o parque. Crianças que estavam cansadas de ter sempre “alguém mandando elas fazer alguma coisa”. Foram exatamente essas as palavras que uma criança de 7 anos me disse certa vez. E, naquele momento, parecia que a falta de silêncio, de tempos esvaziados de proposta, era uma questão coletiva. Além disso, eu fui muito rejeitada por essas crianças, pois elas tinham um imenso amor pela antiga professora de balé que estava deixando as aulas naquele segundo semestre e as minhas propostas não foram aceitas prontamente. Passei meses aflita, pensando constantemente em desistir, ao mesmo tempo em que refletia, criava estratégias para os desafios que

surgiam, resignificava as propostas, as relações com as crianças e ia me motivando a cada pequena conquistada alcançada. No fim do semestre, as coisas fluíam de uma forma que surpreendia a mim e à direção da escola: “eu fiquei impactada no dia que vi as crianças dançando livres e descalças no parque”, me disse a diretora.

Com o novo ano que se iniciava, eu assumi, além da Dança Criativa, as aulas de Vivência Corporal, em parceria com uma educadora física que se tornou uma querida amiga. A Vivência Corporal era uma proposta de aula de movimento e jogos desportivos que estava no lugar da Educação Física. Para trabalhar as artes, a escola tinha o projeto Vivência Artística que era ministrado por artistas da dança, do teatro e da música.

No começo, sentia-me muito perdida, afinal, minha área não era a educação física e essa vivência era uma proposta nesse campo educativo, por isso, seguíamos com o trabalho que minha parceira já desenvolvia com as crianças. Entretanto, desafios inéditos e de diversas naturezas vieram com essas aulas, que eram ministradas para todos os grupos da escola, do berçário ao primeiro ano do fundamental. No berçário, as aulas aconteciam na própria sala de referência, mas, do maternal em diante, elas eram realizadas no ginásio, um espaço extremamente grande, com eco, que convidava muito mais as crianças a correrem gritando do que a se engajarem nas propostas que organizávamos. No fim do primeiro semestre, minha parceira de Vivência Corporal deixou a escola, pois mudaria de cidade, e eu segui com as aulas em parceria com as auxiliares. Sozinha, comecei a me sentir confusa sobre o que trabalhar com as crianças na Vivência, além dos desafios ainda vividos sobre o comportamento das crianças, o espaço e as propostas. Enquanto me ocupava de compreender todo o conflito que vivia, gostava de chegar um pouco mais cedo que o horário das aulas para caminhar pela escola. Talvez, na busca de entender o que acontecia nas minhas aulas, eu gostava de parar e observar à distância o movimento que pulsava ali nas propostas organizadas pelas outras educadoras nos espaços fora e dentro das salas de referência. Algumas situações muito me ensinavam e outras me geravam tamanho estranhamento.

Ao mesmo tempo, as aulas de Dança Criativa tinham tomado um novo contorno, começamos a explorar as matrizes de movimento das danças brasileiras e a clássica vestimenta rosa e justa do balé foi substituída por uma saia longa, rodada

e colorida de chita que cativava novas formas de mover e explorar aquele elemento que, de roupa, virou um brinquedo muito interessante. Ao longo daquele ano, trabalhamos a ciranda, o bumba-meu-boi e movimentos improvisados que eram codificados em sequências criadas pelas próprias crianças. Ainda nesse período, eu aplicava massagens de sensibilização corporal nas professoras, auxiliares e coordenadora quando estavam no horário do almoço. Essa havia sido uma ação intencionada pela escola para promoção de bem-estar; o retorno que recebi foi chegarem mais tranquilas e dispostas a ouvirem as crianças do grupo do segundo turno.

No fim de 2015, em diálogo com a direção da escola, que possuía uma postura acolhedora e ousada, proponho o projeto Vivência Corpo e Arte, uma abordagem transdisciplinar entre as manifestações corporais e artísticas que contemplaria as experiências propostas pelas outras duas Vivências de maneira integrada. Assim, no ano de 2016, além de implementar como educadora o projeto para todos os grupos, assumi a coordenação dos eventos da escola e do próprio Vivência Corpo e Arte. Nesse novo arranjo, tínhamos uma sala de referência para os encontros e ainda a possibilidade de organizar experiências por toda a escola. E, junto às crianças, aproveitei muito essas possibilidades externas para as diversas propostas de movimento e arte. Percebi nesse período o quanto era próspero o engajamento das crianças nos nossos encontros e tais transformações foram produto de um conjunto de fatores: propostas, espaço e minha intencionalidade educativa que se iniciava com a presença perante as crianças.

No ano seguinte, 2017, deixo a atuação como educadora para coordenar as novas artistas educadoras que ministrariam a Vivência Corpo e Arte. Nesse ano, intensifico minha participação nos grupos de estudo da gestão, além de trabalhar em parceria com as coordenadoras nas formações semanais das professoras e auxiliares. Foi um ano difícil, descobri que não gostava de ficar longe das crianças, apesar de gostar do movimento que realizava com as educadoras.

Então, 2018 foi um ano em que eu tive como organização do meu trabalho na escola três frentes de atuação: as crianças, a documentação pedagógica e a orientação/formação das pedagogas. Eu acompanhava os processos de aprendizagem das crianças por meio das linguagens expressivas e poéticas, além de

contribuir com a formação sensível e artística das pedagogas nos horários de planejamento e grupos de estudos. Isso possibilitou fomentar reflexões de diversas naturezas, pois conseguia observar a mim mesma e às pedagogas nas relações que atravessavam o cotidiano da escola.

Uma experiência importante foi ter me tornado formadora do Centro de Estudos Encontros e Conexões Pedagógicas (Campinas), em 2017-2018. Por três semestres ministrei junto à Fátima os cursos: “A corporeidade da criança e suas narrativas de aprendizagem” e “Corporeidade e Narrativa”, o que me oportunizou o contato com muitas pedagogas da educação infantil e permitiu tatear diferentes contextos escolares e suas conceituações referentes ao corpo e à relação com as práticas educativas. Pude, além de compartilhar as investigações que tecia na escola, colher mais relatos que me serviam de dados acerca desta pesquisa.

Nos quase cinco anos em que trabalhei nessa escola, debrucei-me sobre as pedagogias participativas, especialmente sobre a Abordagem de Reggio Emilia, segundo a qual fiz densas formações com especialistas brasileiras, com atelierista colombiano e com as próprias profissionais de Reggio, além de uma viagem à Lima (Peru) para conhecer escolas que desenvolvem sua pedagogia inspirada na reggiana. Ainda em 2018, cursei o Seminário Especial Concentrado III: “Continuidade e Descontinuidade Educativa da Educação das Crianças de 0-10 anos em creches, pré-escolas e anos iniciais: interlocuções entre Brasil e Itália” com as professoras doutoras Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli e Agnese Infantino no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

No último ano que fiquei na escola, 2018, iniciei um trabalho com adolescentes sobre expressividade e comunicação na instituição “Semente Esperança”, no ano seguinte estendi esse trabalho às crianças e o que eu propunha voluntariamente eram ateliês de criação por meio das possibilidades artísticas. Uma experiência bastante enriquecedora para mim, que havia saído de uma realidade cheia de recursos para o desenvolvimento pedagógico, para um contexto no qual tínhamos que criar os recursos com os materiais ali disponíveis. Foi um percurso muito bonito, de imenso aprendizado e gratificante.

Além das oficinas na ONG, o ano de 2019 foi destinado a estruturar dois sonhos, o mestrado e o início do meu próprio negócio: uma proposta educativa

para bebês. Assim, comecei a cursar disciplinas e iniciei minha formação na Abordagem Pikler, a pedagogia dos detalhes, que tem como premissas para o desenvolvimento do trabalho educativo a atitude de presença da educadora.

Intencionando aplicar um projeto de mestrado no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, cursei, no primeiro semestre de 2019, como aluna especial, as disciplinas Reflexibilidade, Experiência e Educação Estética: contribuições para a formação de professores numa perspectiva histórico-cultural, com as professoras doutoras Ana Maria Falcão de Aragão e Luciana Haddad Ferreira, e Corpo, Arte e Educação ministrada pelas professoras doutoras Marcia Maria Strazzacappa Hernandez e Eliana Ayoub.

A professora Marcia já tinha minha admiração desde a época da graduação, por isso o LaborArte era, para mim, uma valiosa opção para o ingresso na pós-graduação, a professora Luciana Haddad também cativou em mim um desejo de me aproximar do pensamento do Vigotski e me aproximou das discussões acerca da formação docente pelo universo acadêmico. Com a realização das disciplinas, validei minha certeza de aplicar o projeto de mestrado e assim o fiz, escolhendo o LaborArte como grupo de pesquisa.

Fui aprovada.

Sorte grande a minha, um cara bem “diferentão” estava chegando: o professor doutor André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira, meu orientador.

Ano de grandes e inesperados marcos, 2020 se iniciou com o novo projeto de trabalhar autonomamente com bebês e famílias. Em janeiro, coloco em ação o ateliê brincante para bebês, no qual pude conhecer Maya, de 4 meses, Ana Cecília e Helena, ambas de 6 meses de idade, bebês que eu acompanharia nos próximos três anos. Nesses encontros, eu preparava espaço e materiais adequados para o brincar no momento de vida delas e traçava diálogos com as mães sobre atitudes que possibilitavam um melhor desenvolvimento para suas filhas.

Já em março, início do curso de mestrado, concomitante ao desenvolvimento da pandemia que, de uma hora para outra, virou nossas vidas de cabeça pra baixo, cursei as APPs que me mantinham em contato com as efervescentes reflexões dos estudantes que integravam o LaborArte e cursei três disciplinas que foram muito importantes, primeiro para manutenção da esperança,

segundo para apoiar e expandir o meu desenvolvimento e, conseqüentemente, o da pesquisa. Foram elas: Currículo, Docência e Cotidiano Escolar com a professora doutora Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa, Desenvolvimento e Aprendizagem com o professor doutor Sérgio Antonio da Silva Leite, e Laboratório de Criação com a professora doutora Daniela Gatti (disciplina do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena Unicamp).

Além disso, tínhamos o Abacaxi, subgrupo de pesquisa do LaborArte, idealizado e dirigido pelo André, com encontros semanais, o qual serviu como um espaço-tempo de construção de um profundo vínculo afetivo entre as pessoas participantes e propiciou discussões mais complexas, mobilizadoras e inspiradoras. O Abacaxi, que também se desdobrava no Ananás (o subgrupo de criação), era um lugar onde podíamos exercitar “nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019). Participei também de alguns encontros do subgrupo de pesquisa da professora Marcia Strazzacappa que, assim como no Abacaxi, permitia-me pensar com o corpo em movimento.

Ainda em 2020, comecei a organizar kits personalizados de materiais para bebês brincarem em suas casas, com os registros fotográficos das famílias e com a intencionalidade pedagógica de cada material, fui traçando uma pesquisa paralela nessa área do brincar e do desenvolvimento motor. Somado a isso, fiz inúmeros cursos nacionais e internacionais sobre a abordagem Pikler e iniciei minha formação pela Associação Pikler Lóczy-França. Seguindo com as atividades da pós-graduação, no primeiro semestre em 2021, participei como PED da professora doutora Eliana Ayoub na disciplina Corpo, Arte e Educação. Estar entre a docência e os docentes foi uma experiência que contribuiu muito para as reflexões acerca das práticas educativas.

Ainda em maio desse ano, recebi a mensagem de Débora e Paula, mães de Ana Cecília e Maya, respectivamente, me perguntando se eu não poderia organizar um espaço para suas bebês brincarem e encontrarem outras pessoas para socializarem, já que a pandemia havia restringido muito as relações. Essas mães demonstravam não só preocupação com o desenvolvimento das meninas, mas também exaustão por um puerpério interminável. Naquele momento, eu havia acabado de me mudar para uma casa com um vasto quintal gramado, com uma

grande mangueira e uma área de garagem que seriam suficientes para organizar alguma atividade acolhedora para Ana Cecília, que agora estava com 1 ano e 10 meses, e Maya, com 1 ano 8 meses. Iniciamos esses encontros no fim de maio, duas vezes por semanas elas vinham a minha casa passar a manhã, brincavam e lanchavam. Depois, passamos para três manhãs. Eu planejava as sessões, montava e desmontava os espaços e higienizava os brinquedos. Eram manhãs que muito me ensinavam e marcavam o início da realização de um sonho: ter um espaço de brincar para bebês e crianças bem pequenas! No meio do mês seguinte, junho, já estava bem desgastante a organização da família, afinal a Ana ainda estava tendo aulas virtuais, o Elton tinha que levar o Tutti, nosso cachorro, para o trabalho, pois as meninas e os materiais de brincar seriam uma diversão para ele e, sobretudo, a casa tinha que estar perfeitamente organizada muito cedo para recebê-las. Com isso, decidi procurar um imóvel e abrir oficialmente o Ateliê Expressão, Movimento e Infância (EMI), um espaço de brincar e de desenvolvimento infantil inspirado na abordagem Pikler e nas pedagogias participativas.

Era um risco empreender sem investimento inicial algum e sem um conhecimento de base, mas decidi arriscar e no dia 5 de julho o ateliê estava aberto: um espaço de educação não formal para a infância! Começamos com o programa Passarinho – grupo de bebês de 1 ano e 4 meses a 3 anos de idade – que acontecia de segunda à sexta das 8h às 12h. Esse programa funcionava como uma opção alternativa à escola. Depois vieram o programa Revoada – para crianças de 3 a 7 anos de idade – no período da tarde, das 13h30 às 17h30 de segunda à sexta, como um contraturno escolar. Também tínhamos o programa Ninho para mães e bebês de 4 meses a 1 ano e 3 meses viverem um momento de livre brincar. Nos períodos de férias escolares abríamos o “Férias no Ateliê” para atender crianças de 3 a 9 anos de idade e oferecer para elas o brincar e as artes como uma livre expressão; e, para suas famílias, uma rede de apoio.

Comecei esse trabalho com a Kati, que me auxiliava com as crianças e cuidava da limpeza do lugar, depois com a chegada de mais crianças no período da manhã veio a Jéssica, uma excelente e experiente pedagoga da infância, já tínhamos trabalhado juntas na escola em que atuei longo tempo. Tínhamos ainda uma vez por semana o Alê e depois o Dani, músicos que desenvolviam um trabalho

com as crianças da manhã; à tarde, a Béu, uma maravilhosa artista plástica, que trabalhava com contação de histórias e criações nesse campo da arte. Com a abertura do ateliê, eu passei a trabalhar entre 12 e 16 horas por dia; aos finais de semana, cerca de 3 ou 4 horas eram dedicadas ao negócio, uma demanda muito grande, pois era eu quem cuidava de tudo, tudo! Até da limpeza quando a Kati se ausentava. Com essa intensidade do espaço, precisei pausar a pesquisa de mestrado e as atividades da pós-graduação, contudo, o trabalho que vínhamos desenvolvendo no ateliê era a materialização do que eu acreditava e, justamente, o que estava pesquisando na academia! Víamos o nosso trabalho se concretizando nas vivências e no desenvolvimento das crianças e, sobretudo, nos relatos das famílias sobre o acolhimento, a escuta, o bem-estar e a educação de suas filhas e filhos.

Em outubro, descobri que estava há um mês grávida. Com o passar dos meses, foi ficando cada vez mais difícil manter o mesmo ritmo. Então, 2022 chega e com ele decidi fechar os programas Revoada e o Ninho. Laís, artista da dança, passa a integrar a equipe para compor o meu lugar e assim, lentamente, fui organizando o espaço para que ele funcionasse pedagogicamente sem minha presença. Surpreendentemente, no dia 5 de julho, dia em que celebramos um ano de ateliê, Beatriz chega a esse mundo por um parto vaginal que durou 24 horas e me possibilitou a experiência mais incrível do mundo. Eu pari fazendo inscrições para o “Férias no Ateliê” e talvez nesse momento tenha entendido completamente o que Gumbrecht diz sobre momentos em que predominam os efeitos de sentido e outros os de presença! Com o parto cesariana da Ana e o mar de anestesia eu não pude experimentar isso.

Com a chegada da Bea eu tinha um negócio para desenvolver, uma casa para administrar, uma bebê recém-nascida, uma criança de 10 anos para cuidar e uma pesquisa para finalizar. Todas essas atividades necessitavam de um grande empenho meu para que acontecessem minimamente bem, então eu precisaria escolher abrir mão de alguma delas. Dessa vez, o mestrado era minha opção inegociável, eu queria muito, muito realizar a pesquisa. Assim, o ateliê, que financeiramente já me trazia grandes preocupações, foi a escolha de suspensão. Para mim e para as famílias que sentiram profundamente o seu fechamento, ele

está no tempo da reinvenção; para as crianças, que tanto sentiram a falta do espaço, das educadoras e dos amigos, ele está na mala seguindo viagem para algum outro lugar. Eu não criei um negócio, eu criei uma comunidade que acredita que a educação precisa acontecer de uma maneira outra à que vem sendo sustentada ao longo da história. Nós fizemos essa educação utópica acontecer.

Um dos meses mais intensos da minha vida, julho, foi um tempo no qual eu estava me recuperando, conhecendo e cuidando da minha bebê e me comunicando com as famílias que tinham seus filhos aos cuidados das educadoras lá em nosso espaço nas “Férias no ateliê”. Eu tanto celebrava a chegada da minha segunda filha ao mundo e um ano de vida do ateliê, quanto sentia uma estranha sensação ao renunciar esse projeto e fechar o espaço. A dor dessa despedida não pôde ser tão grande, pois acabara de parir e ainda estava sob efeito dessa experiência. No dia 30, eu coloco o ateliê na “mala” para seguir viagem. Primeiro dia de agosto fecho o espaço e entrego as chaves.

Em um ano de existência, acolhemos dentre nossos programas cerca de 103 bebês e crianças. Acolhemos infâncias, famílias e as necessidades de cada uma.

Dessa maneira, agosto foi um mês de morte e, também, de vida se fazendo.

Depois de quase um ano do mestrado em modo de espera, em setembro eu retomo a escrita da dissertação por esse itinerário. Escrevo em meio à mudança de cidade, voltamos para São João da Boa Vista, minha terra natal. Voltei para o lugar de onde parti. E aqui tenho seguido no tempo da reinvenção, da recriação de sonhos e esperanças - se não nos constituirmos de sonhos, seremos feitos de quê?

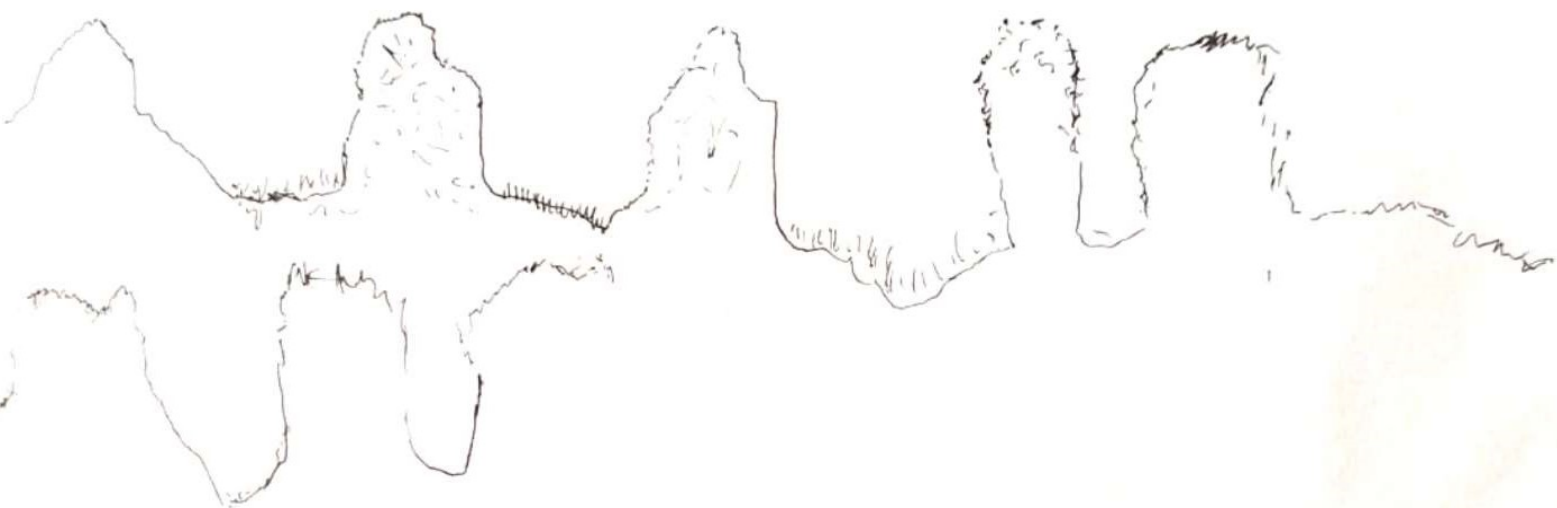
Nos meses seguintes, dediquei-me, para além dos cuidados de Ana e Bea, à pesquisa e a processos formativos online sobre o brincar. Dentre eles, em dezembro, ministrei a *masterclass* “O brincar e os brinquedos no primeiro ano de vida do bebê” para dois grupos de educadoras da educação infantil e mães. E em fevereiro de 2023 iniciei um grupo de estudo de aprofundamento sobre o brincar e suas categorias nos três primeiros anos de vida para coordenadoras, professoras e pedagogas que terá duração de um semestre. Além disso, tenho feito a coordenação do trabalho de algumas educadoras e me dedicado à organização da pesquisa para a qualificação.

Também em fevereiro, dia 06, aconteceu o exame de qualificação que trouxe perspectivas que resignificaram toda a pesquisa, na banca estavam Eliana Ayoub, Luciana Ferreira Haddad e Renato Ferracini, que nos ofereceram contribuições preciosas, o que me fez delimitar o objetivo da pesquisa e passei então da investigação acerca da presença da educadora na educação infantil às conceituações sobre o corpo e as implicações dessas concepções no desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola da infância. Desde essa importante experiência que foi a qualificação, sigo dedicada às atividades da pesquisa além das outras já mencionadas, como o grupo de estudos, a coordenação do trabalho autônomo de educadoras e a criação de conteúdo para a educação da primeiríssima infância na minha rede social. O cuidado das minhas filhas, que deveria ter sempre espaço-tempo privilegiado, deixaram um pouco de tê-lo, principalmente para Ana, que está comigo nessa jornada de pesquisadora acadêmica desde 2020. Eu sinto um pouco, ou talvez muito, por isso espero que os frutos que este trabalho traga, superem toda e qualquer ausência que ofereci a ela.

Ao longo dos três anos e meio de feitura deste texto muitas transformações aconteceram, mudanças no mundo e em mim. O trabalho fala de nos recolocarmos em nossa existência, de retomarmos quem somos para transformar nossa realidade. O movimento de conclusão da dissertação converge para o maior aprendizado de vida: a liberdade é uma conquista que se inicia com o reconhecimento de quem se é, do que gera pra si alegria, desejo e afeto. E não é possível viver com alegria e inventividade sob forças de controle e opressão que nos tornam invisíveis para nós mesmas, para o mundo.

De onde parte um desejo? Ou, como as coisas começam?

Neste momento, eu respondo que parte da necessidade de se viver a liberdade e começa pela atitude de sentir. Sentir quem sou e os afetos que em movimento me colocam.



A cidade ao contrário
Ana Luíza, 8 anos, minha primeira filha.
Desenho livre com caneta bic.
Em casa, num dia de maio de 2020.
Arquivo pessoal

DE QUE CORPO SE FALA?

Como você pensa o corpo?

“Eu tenho o corpo como um instrumento, uma ferramenta nossa. Pra sentir, viver e aprender, experimentar o que tá no mundo. Bem como uma ferramenta mesmo que a gente precisa aprender como usar pra ver o que tem de possibilidades pra gente.”

“Eu acho que o corpo é um instrumento de vida, porque é lá que o bebê ou que o ser humano começa a ter noção dos sentidos e de quem é ele mesmo.”

"instrumento"

"máquina"

"espaço
sagrado onde
mora a alma"

CORPO

"aquilo que é
visível pelas
pessoas"

"ferramenta"

"é a parte que sente"

As designações primeiras

Ao viver intensamente o cotidiano da escola e oferecer experiências de formação docente, em diversas ocasiões pude colocar em diálogo a questão que abre essa seção – como você pensa o corpo? – e ouvir das educadoras os conceitos que emergem dessa indagação. Ainda, como observadora e parceira das educadoras no desenvolvimento das atividades pedagógicas, foi possível coletar tanto falas proferidas às crianças, quanto narrativas escritas a fim de documentar os processos de aprendizagem¹¹. Em meio à realização das propostas pedagógicas, presenciei falas como “acalma esse corpinho”, “para esse corpo”, “agora o corpo vai ficar sentado”, “esse corpo não sossega” e nas documentações descrições como “a criança usou o corpo para subir no escorregador”, “a criança utilizou a mão para cavar o buraco na areia”. Além dessas materializações, percebi expressões do rosto, gestualidades das mãos e posturas corporais das educadoras que exprimiam a desaprovação do movimento.

Em todos esses contextos, das designações atribuídas pelas educadoras quando questionadas sobre o que é o corpo e o que é possível apreender nas situações cotidianas da escola, pude notar que são as concepções cartesianas dualistas que sustentam os modos de pensar-agir. Tais concepções consideram que o ser humano aprende exclusivamente por meio da produção intelectual, tendo os sentidos um lugar subjacente, incerto e questionável, o que, conseqüentemente, encaminha para a ideia de que a mente controla o corpo e atribui à sua dimensão física o estatuto de objeto: ferramenta, instrumento, máquina.

As questões mencionadas não são um fenômeno exclusivo da escola, visto que a sociedade em que vivemos e, imediatamente, os diversos campos do conhecimento, referem o corpo como objeto. Um objeto físico que se fundamenta pela soma das suas partes ou, antes disso, uma massa concreta formada por partes que podem ser separadas, analisadas, conhecidas e utilizadas como objetos do mundo. As ciências da modernidade descrevem o corpo vivo como uma coisa entre

¹¹ Falas retiradas de anotações pessoais entre os anos de 2015 e 2019; elas foram recolhidas em contextos diversos como atividades dirigidas no cotidiano da escola, relatos de educadoras em processo formativo e em registros de documentação pedagógica.

coisas, uma máquina cujas operações são observáveis direta ou indiretamente em seus mínimos detalhes; é possível classificá-las e compreendê-las. Como objeto, o corpo não tem lugar na experiência, ele é reduzido à sua exterioridade como uma coisa física sem interior, ou seja, sem a subjetividade que o constitui, ele é resignado unicamente à dimensão mecanicista fisiológica (CHAUÍ, 1989, 2010, 2012)¹². Assim, o corpo foi transformado nesse objeto, uma fisionomia sem subjetividade, que deixa de ser o meu eu. O corpo que verdadeiramente sou. Somos.

Nessa perspectiva, a intenção motora é interpretada como um movimento objetivo apartado do sentir, uma vez que a objetivação do corpo separa a motricidade da afetividade. Os sentidos são compreendidos puramente como órgãos receptivos, e a percepção é simplificada à luz do funcionamento do sistema nervoso, como uma causalidade linear estímulo-resposta (MERLEAU-PONTY, 2018)¹³. As sensações, bem como as significações, são apartadas da percepção e qualificadas como representações mentalistas¹⁴, desconsiderando todo campo histórico, social, cultural, comunicativo e afetivo, ou seja, toda subjetividade que produz a realidade.

Tal concepção, que torna a pessoa mais um objeto dentre todos os outros do espaço, não reconhece a outra como um corpo, como um eu, como uma “habitante de seus movimentos” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 88), percepções e afetos. A outra pessoa não é percebida como si, a percepção que se tem dela é como uma inferência, um processo racional que a coloca sob a concepção de objeto.

Nessa cosmovisão em que estamos imersos, perdemos o entre que nos distingue, singulariza e conecta; perdemos a “constelação de Eus coexistindo em

¹² Marilena de Souza Chauí (1941-) considerada uma das filósofas mais importantes do Brasil é escritora e professora emérita de Filosofia Política e Estética da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É especialista nas obras de Baruch Espinoza e de Maurice Merleau-Ponty.

¹³ Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) foi um filósofo francês associado ao existencialismo e à fenomenologia. É reconhecido pela abordagem inovadora da percepção e da experiência corporal e por sua contribuição para a filosofia da arte. Sua obra abrange muitos temas, incluindo percepção, linguagem, psicologia, política e arte. Seu livro mais conhecido, “Fenomenologia da Percepção”, publicado em 1945, é uma obra seminal da filosofia fenomenológica; nele, o filósofo argumenta que a percepção é uma atividade corporal e que a experiência é uma síntese de nosso corpo e do mundo. Ele também enfatiza a importância da perspectiva da pessoa e do contexto situacional na percepção. Fonte: <https://mundodafilosofia.com.br/quem-foi-maurice-merleau-ponty/>. Acesso: maio de 2023.

¹⁴ O mentalismo, na definição filosófica, é uma doutrina que defende a mente como realidade criadora de todas as coisas. Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mentalismo>. Acesso: abril de 2022.

um mundo” (Ibid.), conseqüentemente, diminuimos de forma significativa a possibilidade do encontro e, com isso, a potência da nossa capacidade de agir: afetar e ser afetado (SPINOSA, 2009)¹⁵.

Contexto histórico: reconhecimento das origens

A noção que temos acerca do corpo é uma construção que se estrutura por um conjunto de ideias determinadas pelo contexto social, histórico e cultural no qual vivemos. Tais ideias, tanto nos acompanham nas experiências cotidianas, quanto operam para que nosso corpo ganhe forma e sentido. Para Helena Katz¹⁶ “o entendimento de corpo talvez seja um emblema da forma como as sociedades percebem a si” (2001, p. 88). Isto é, a maneira como compreendemos o corpo simboliza a forma como nos percebemos enquanto coletividade. Essa percepção se produz na relação entre biologia e cultura; é desta forma que tanto temos a ver uns com os outros: pelo corpo se chega ao corpo da outra pessoa, esta nos devolve o olhar e atesta nossa existência (Ibid., p. 89). Nesse gesto, moldam-se as percepções e forma-se um conjunto de significações sobre si e sobre o mundo que são modeladas pela educação e acessadas segundo a história pessoal. Isso nos permite compreender “as formas mutantes da autorreferência humana” (GUMBRECHT, 2010, p. 45)¹⁷ ao longo do tempo.

¹⁵ Baruch Espinosa (1632-1677), como autor nomeado Benedictus de Spinosa, foi filósofo holandês, um dos primeiros pensadores do Iluminismo e da crítica bíblica moderna, bem como das concepções sobre si mesmo e do universo. Foi considerado dos grandes racionalistas do século XVII ao lado de René Descartes que o inspira com suas ideias inovadoras. Sua obra principal é *Ética* publicada após a sua morte em 1677, nesse trabalho ele se opõe à filosofia do dualismo mente-corpo de Descartes e é considerado um dos pensadores mais importantes da filosofia ocidental. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Baruch_Espinoza. Acesso: em março de 2023.

¹⁶ Helena Katz é uma das mais reconhecidas críticas de Dança do Brasil. Pesquisadora e professorado Curso Comunicação das Artes do Corpo e do Programa em Comunicação e Semiótica, na PUC-SP, desenvolve a Teoria Corpomídia e pesquisas na área de ciências cognitivas. Muitos dos seus trabalhos escritos podem ser acessados pelo site: <http://www.helenakatz.pro.br/>.

¹⁷ Hans Ulrich Gumbrecht é professor alemão radicado nos Estados Unidos e pesquisador da Stanford Universty, é um dos intelectuais contemporâneos mais importantes, transitando entre várias áreas das humanidades: história, estudos literários, filosofia, filologia, estética. Influenciado pela obra de autores como Martin Heidegger, Hans Robert Jaus e Wolfgang Iser, Gumbrecht tem desenvolvido investigações sobre a experiência estética que se concentram no que ele denomina “materialidade comunicativa”. Isto pode ser definido como aquilo que, na experiência da leitura de um texto (principalmente o texto literário), está para além da interpretação, ou da “produção de sentido”. Fonte: <https://estadodaarte.estadao.com.br/hans-ulrich-gumbrecht-todo-o-passado-de-que->

Atualmente, a experiência corporal que vivemos é produto de um processo histórico da humanidade no ocidente. O conceito de corpo submetido à cisão entre uma parte material e outra não material institui a separação entre corpo-mente, corpo-consciência, corpo-espírito, corpo-alma, instaurando uma visão dualista na qual ora o corpo era anteposto à mente, ora posposto. A modernidade, sobretudo, com suas transformações econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais, estabelece a superioridade da mente sobre o corpo mediante a autonomia da razão. Esse período histórico dissemina as noções de progresso e valorização da pessoa, o que fundamenta todas as transformações que romperam com a tradição estabelecida até o momento. Ao considerar a pessoa como livre e autônoma, detentora da razão, iniciam-se movimentos de oposição às instituições e questionamento sobre a autoridade estabelecida pela fé. Esses movimentos foram fomentados pelos seguintes fatores: o humanismo renascentista do século XV, a descoberta do Novo Mundo, a reforma protestante do século XVI, a revolução científica do século XVII, além do desenvolvimento do mercantilismo, que supera progressivamente a economia feudal, o surgimento e a consolidação dos Estados nacionais (Espanha e Portugal, Países Baixos, Inglaterra e França) que substituem o modelo político do feudalismo (MARCONDES, 2007)¹⁸.

Um importante movimento nesse processo histórico foi a criação da filosofia cartesiana por René Descartes, filósofo e matemático francês que pretendia chegar ao conhecimento absoluto; para isso, ele questiona a percepção dos sentidos como princípio para se conhecer as coisas. Ao afirmar que a percepção engana, Descartes apresenta como única maneira de apreendermos a realidade, a capacidade de pensar. Assim, a filosofia cartesiana instaura a separação entre o corpo e a mente e, também, entre a pessoa e o objeto, já que a pessoa que pensa, é alguma coisa diferente daquilo que é pensado, o objeto (MARCONDES, 2007). Em o “Discurso

conseguimos-lembrar-esta-presente-quase-que-de-maneira-fisica-em-nosso-presente/. Acesso: maio/2023.

¹⁸ Danilo Marcondes de Souza Filho é filósofo brasileiro amplamente conhecido por seus estudos e, filosofia da linguagem, história da filosofia e epistemologia. É professor associado da Universidade Federal Fluminense (tempo parcial) e professor titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Foi presidente da North American Association for the History of the Languages Sciences de 2010-2012. Atua principalmente nos seguintes temas: filosofia da linguagem (pragmática e análise do discurso), história do ceticismo na filosofia moderna, ética aplicada. <https://pesquisadores.uff.br/researcher/danilo-marcondes-de-souza-filho>. Acesso: maio de 2023.

sobre o Método” de 1637, Descartes rejeita os sentidos, ou seja, a percepção do mundo, e coloca como autoridade a razão, reconhecendo-se como pessoa pensante. É nesta obra que ele chega a sua celebre frase: “penso, logo existo” do latim “cogito ergo sum”, cuja tradução mais correta seria “penso, logo sou”. Ao lado desta obra está “Meditações sobre Filosofia Primeira”, de 1641, na qual ele trata da existência das coisas materiais fazendo a distinção entre a mente e o corpo humano. Essas duas obras somadas a “Princípios de Filosofia” e “Regras para a direção do espírito” constituem a base da epistemológica cartesiana.

Tais dualidades resultam na convicção de que todo objeto só pode ser pensado e resolvido por meio da razão; logo, a objetivação do corpo é intensificada por meio dessa epistemologia, ou seja, pela maneira como se concebia o conhecimento naquele momento. Com a objetificação do corpo, foi atribuída à consciência a “função de responsabilizar-se pela atividade mental de subsumir, por meio de conceitos, as informações obtidas por intermédio do corpo, como também construir as relações que acontecem no próprio corpo e entre este e o mundo” (LOPES apud. SOUZA, 2017, p. 49)¹⁹. Dessa maneira, a concepção de corpo-objeto, que origina a dicotomia pessoa-objeto, dá origem à concepção de uma consciência mentalista, apartada do corpo e do mundo.

Para a filosofia cartesiana, a consciência (*res cogitans*) é definida como substância pensante, pura interioridade e identidade absoluta de si própria; ao passo que o objeto (*res extensa*) é definido como substância extensa, pura exterioridade das coisas corpóreas, composição partes extra partes, e não detém em si e por si sua identidade, a não ser que se converta em uma representação ou ideia (CHAUÍ, 2012).

A tradição cartesiana habituou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum do corpo e da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior e a alma como um ser totalmente presente a si mesmo, sem distância. Essas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um objeto sem dobras, transparência de um sujeito que é aquilo que pensa ser. O objeto é objeto do começo ao fim e a consciência é consciência do começo ao fim. Há dois sentidos e apenas dois sentidos da

¹⁹ José Francisco das Chagas Souza é doutorando do PPGL/UERN. Possui graduação em Filosofia pela UECE, especialização em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Filosofia - UFRN. Professor Adjunto II/UERN - Curso de Filosofia - Campus Caicó. Fonte: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/32509>. Acesso: maio de 2023.

palavra existir: existe-se como coisa ou existe-se como consciência (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 268).

A noção de que a consciência humana pode colocar-se absolutamente como faculdade – função de julgar e explicar – invalida o valor da experiência e separa a pessoa do vivido. A filosofia cartesiana criou, assim, o ideário de que “é possível definir e determinar o ato do conhecimento e o conteúdo desse ato” (CHAUÍ in MERLEAU PONTY, 1989, p. 9). Essa concepção, que procura dominar e controlar totalmente a si mesmo e estender a opressão e controle à realidade exterior, é chamada por Merleau-Ponty de “pensamento de sobrevôo”: o pensamento sobrevoa o mundo, transformando-o em ideia, conceito, representação do mundo. Assim “as coisas se convertem em representações constituídas pelo sujeito” (Ibid., p. 10), e os fenômenos afetivos (emoções, sentimentos, paixões) e corporais (movimento, percepção, sentir) são depreciados em virtude dessa relação consigo e com o mundo.

O pensamento de Descartes alcançou diversas áreas do saber e, apesar de toda produção teórica que se contrapôs às suas proposições, a influência dessa corrente filosófica é extensa até os dias de hoje, uma vez que integra um conjunto de transformações. O filósofo brasileiro Danilo Marcondes (2007) afirma que Descartes inaugura, de forma mais acabada, o pensamento moderno junto aos empiristas ingleses. Para Marcondes, “entender as linhas mestras do seu pensamento é, portanto, entender o sentido mesmo dessa modernidade, que ele tão bem caracteriza e da qual somos herdeiros até hoje, ainda que sob muitos aspectos vivamos precisamente a sua crise.” (2007, p. 178).

A experiência corporal que vivemos

É importante ainda mencionar, mesmo que brevemente, que junto à filosofia cartesiana tivemos uma transformação relevante na sociedade, nas formas de comercialização e produção das mercadorias, intervindo diretamente na política, na cultura e na experiência corporal, o que provocou a intensificação da perda da radicalidade do ser no mundo, como venho apontando no texto. A nova ordem econômica, denominada de Capitalismo, emerge no século XV e passa por algumas

fases (capitalismo comercial, industrial e financeiro), até alcançar sua forma atual. Esse sistema econômico, político e social impactou profundamente a relação da pessoa com o trabalho, sobretudo, com a fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos.

O ser humano se faz na medida em que trabalha, ele se reconhece no objeto produzido. Ele é, portanto, o seu trabalho. Com o processo de fragmentação da indústria moderna, no qual cada parte da produção é especializada e responsável por uma ínfima parcela do todo, a pessoa perdeu o domínio do processo. Atuando em uma mínima parte, ela se torna especialista em um fazer localizado, que opera de forma repetida, com uma gestualidade limitada e padronizada, que corresponde à necessidade da produção fabril. Se antes ela se via dominando o processo do começo ao fim na criação da mercadoria e se reconhecia no todo produzido, agora ela perde a noção da totalidade, da própria identidade e se relaciona de maneira alienada com o próprio fruto do trabalho.

Essa segmentação na produção é tão intensa que os produtos que consumimos vêm até nós como um processo mágico. Desconhecemos o caminho que o objeto percorre para chegar às nossas mãos, perdemos “a história de cada mercadoria” Feuerbach (1841)²⁰. Ao se relacionar de forma separada com as mercadorias, as sociedades se desempossam do conhecimento que enraíza a existência humana, as experiências de tempo e espaço se perdem na contração do vivido. Um simples exemplo disso é o processo do plantio do trigo até o pão que está na prateleira do supermercado. Em consequência dessa configuração, na qual a pessoa perde a totalidade da mercadoria produzida, as relações sociais sofreram intenso impacto, uma vez que as pessoas passam a se relacionar umas com as

²⁰ Ludwig Andreas von Feuerbach foi um antropólogo e filósofo alemão que influenciou pensadores como Karl Marx, Sigmund Freud, Friedrich Engels e Friedrich Nietzsche com sua obra “A essência do Cristianismo” de 1841, na qual explica a filosofia e a crítica da religião. Para Feuerbach, a religião vem antes da filosofia e é dessa compreensão que ele desenvolve os conceitos de alienação e fetichização, dois conceitos fundamentais da obra “Sociedade do Espetáculo” de Guy Debord. Aliás, Feuerbach é a primeira referência de Guy Debord nessa obra que auxilia esta dissertação na compreensão sobre os impactos do sistema econômico nas formas como vivemos e concebemos o corpo que (não) somos.

outras de forma separada, isto é, ignoram-se as existências de outrem nos diversos espaços de vida (DEBORD, 2003)²¹.

Com a separação generalizada do trabalhador daquilo que ele produz perde-se todo ponto de vista unitário sobre a atividade realizada, perde-se toda comunicação pessoal direta entre os produtores. (...) O êxito do sistema econômico da separação significa a proletarização do mundo (DEBORD, 2003, p. 23).

Para Guy Debord (2003, p. 13), “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação.”. Dentre as possíveis definições, podemos entender como espetáculo a falsa representação da vida real levada às últimas consequências, ou seja, levada à produção cultural (COSTA, 2009)²². O espetáculo, portanto, são as relações pessoais mediadas por imagens, é a justificação das condições e dos objetivos do sistema capitalista.

Toda essa transformação nas condições de existência leva a pessoa a se alienar daquilo que produz: “mesmo criando os detalhes do seu mundo, está separada dele. Quanto mais sua vida se transforma em mercadoria, mais se separa dela.” (DEBORD, 2003, p. 27). Por consequência, o viver se torna aparente, compensando “as infinitas subdivisões das especializações produtivas efetivamente vividas” (Ibid., p. 43). Em outras palavras, vivemos em uma sociedade na qual qualquer relação, seja da natureza que for, é especializada, e tais especializações provocam uma vida aparente, sem profundidade e envolvimento. O *ser* foi degradado ao *ter* e sua atual instância nesse processo é o *parecer*.

Sobre isso, Debord (2003, p. 18) esclarece:

²¹ Guy Debord (1931-1994) foi um escritor francês, teórico marxista, filósofo, cineasta e fundador da "Internacional Situacionista" – grupo de intelectuais críticos da sociedade da época. Sua principal obra “A Sociedade do Espetáculo” faz uma crítica feroz à sociedade contemporânea, ou seja, à sociedade de consumo, à cultura da imagem e à invasão da economia em todos os setores da vida. O espetáculo, segundo o autor é uma droga para escravos que empobrecem a verdadeira qualidade da vida, é uma imagem invertida da sociedade desejável, na qual as relações mercantis suplantam os laços que unem as pessoas. Fonte: https://www.ebiografia.com/guy_debord/. Acesso: maio de 2023.

²² Iná Camargo Costa é professora aposentada da FFLCH da USP, é autora de vários ensaios e livros sobre o teatro brasileiro e reconhecida pesquisadora sobre a obra de Bertolt Brecht. Militou em vários grupos de teatro de São Paulo; é assessora da Coordenação de Cultura do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Fonte: <https://outraspalavras.net/author/ina-camargo-costa/>. Acesso: maio de 2023.

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social levou, na definição de toda a realização humana, a uma evidente degradação do ser em *ter*. A fase presente da ocupação total da vida social em busca da acumulação de resultados econômicos conduz a uma busca generalizada do *ter* em *parecer*, de forma que todo o <ter> efetivo perde seu prestígio imediato e sua função última (grifos do autor).

Portanto, o distanciamento que se cria entre ser e parecer provoca de maneira intensa e extensa a perda da radicalidade do ser no mundo. Deixamos de nos reconhecer enquanto corpo, enquanto seres constitutivos da natureza, para enaltecer um conhecimento forjado na artificialidade dos sentidos, do espaço e de acontecimentos apartados da realidade. Arrisco dizer, com as palavras emprestadas de Davi Kopenawa²³ (2015), que este é um conhecimento “cheio de esquecimento” (p. 253), pois tal situação separa o ser de si mesmo, embaralha suas intencionalidades e institui redutos limitantes à produção de vida.

A própria evolução humana, da forma como é descrita e representada, enaltece as separações: entre uma parte superior, que responde à razão, e outra inferior, que está para o apoio e a locomoção; entre a experiência e a representação, o corpo e a produção das mercadorias, entre o consumo destas e a vida. A princípio, os três acontecimentos que tornaram a espécie humana distinta entre as outras – como o aumento do cérebro, a remodelação das mãos e a capacidade de ficar de pé e caminhar – conduziu-a a apartar-se do seu ambiente material e do sentir. Segundo Tim Ingold²⁴ (2015), a postura bípede nos transfigura

²³ Davi Kopenawa é xamã e líder político do povo Yanomami, presidente da Hutukara Associação Yanomami, ativista na defesa dos povos indígenas e da floresta amazônica, além de autor, roteirista, produtor cultural e palestrante. É uma das lideranças intelectuais, políticas e espirituais mais importantes no panorama contemporâneo de defesa dos povos originários, do meio ambiente, da diversidade cultural e dos direitos humanos, com reconhecimento nacional e internacional. É também autor da obra *A queda do céu – palavras de um xamã yanomami* (2010), em coautoria com o antropólogo francês Bruce Albert. Fonte: https://ea-fflch-usp-br.translate.google/autor/davi-kopenawa?_x_tr_sl=pt&_x_tr_tl=en&_x_tr_hl=en&_x_tr_pto=sc. Acesso: maio de 2023.

²⁴ Timothy Ingold é um antropólogo britânico, professor emérito do Departamento de Antropologia de Aberdeen, sendo um dos pensadores contemporâneos mais influentes da atualidade no campo da arqueologia, da arte, da arquitetura e das relações humanos-meio ambiente, devido ao “caráter inovador e provocativo da sua reflexão sobre questões centrais e pressupostos basilares das ciências modernas. A partir de um questionamento radical da dicotomia entre natureza e da cultura, enquanto domínios ontológicos, ele propõe um novo paradigma que denomina de antropologia ecológica. Esta proposição vem repercutindo significativamente noutras áreas do conhecimento, como a educação, a biologia, a psicologia, a arquitetura, a geografia e a arqueologia, estabelecendo um diálogo profícuo entre as ciências humanas e as ciências naturais. Na contramão da perspectiva cartesiana, que confere à razão humana o locus do conhecimento, Ingold atribui ao engajamento dos sujeitos humanos e não-humanos no mundo o primado do conhecimento. Inspirado pela

em seres divididos: enquanto os pés embasam e impulsionam o corpo dentro do mundo, as mãos estão livres para entregar os projetos inteligentes ou concepções da mente sobre ele. Essa separação não diz das estruturas biológicas, é com grande ênfase produto dos processos sociais que enaltecem o homem civilizado em detrimento daqueles cunhados como incivilizados.

A tecnologia dos calçados rígidos e apertados que confinavam os pés, extraindo deles suas potencialidades táteis e móveis, tornou o europeu civilizado impotente quando comparado ao primitivo que andava descalço; entretanto, o discurso moderno sobre a inteligência contra o instinto celebrou a dominação humana sobre a natureza e instaurou a superioridade das mãos sobre os pés. A mecanização das atividades dos pés faz parte de um amplo conjunto de mudanças que seguiram o início da Modernidade: a educação da postura e do gesto, a avaliação dos sentidos, a arquitetura do ambiente e as modalidades de transporte e viagem. Essas mudanças impulsionaram “uma separação imaginada entre as atividades de uma mente em repouso e um corpo em trânsito, entre cognição e locomoção e entre o espaço da vida social e cultural e a base sobre a qual essa vida é materialmente ordenada” (INGOLD, 2015, p. 76).

Nesse percurso, o antropólogo britânico (2019) defende que, não por acidente, a civilização, que significa o caminhar como atividade banal, um trabalho árduo dos não privilegiados e nos oferece como representação de superioridade os sapatos, é a mesma que nos apresenta a cadeira com símbolo de poder! Se os sapatos reduzem a experiência do caminhar e desapropriam a pessoa de pensar com os pés, a cadeira, por sua vez, enfatiza essa (pseudo) capacidade de pensar sem envolver os pés. A vida sedentária emerge quando a ação de caminhar é reduzida à ação motriz de uma máquina, e o sentar-se está para quem deve ser reverenciado – “somos levados a crer que estar sentado significa estar ocupando lugar de honra”, afirma Baitello Junior²⁵ (2012, p. 75). Os sapatos e a cadeira

fenomenologia de Merleau-Ponty e pelas etnografias de povos caçadores e coletores do círculo polar ártico, que ele estudou por um longo tempo, afirma que o conhecimento depende fundamentalmente da imersão dos sujeitos na tessitura dos fenômenos do mundo” (CARVALHO E STEIL, 2012, p. 239).

²⁵ Norval Baitello Junior é escritor, teórico brasileiro da Comunicação e professor da Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade Livre de Berlim, tem sido há mais de três décadas referência nas

estabelecem o “fundamento tecnológico para a separação do pensamento da ação e da mente do corpo – isto é, para a fundamental falta de fundamento tão característica da moderna habitação metropolitana” (INGOLD, 2015, p. 78).

Segundo Baitello Junior (2012), Friedrich Nietzsche²⁶ foi um dos primeiros filósofos modernos a chamarem a atenção para o pensamento que não nasce do movimento e da atividade livre. Para o autor, essa condição percebida por Nietzsche se agravaria ainda mais no século XX mediante a intensificação do sedentarismo e, em decorrência dessa condição corporal, o pensamento “tornou-se um ato sem impulsos, sem saltos, sem prontidão de movimentos, sem vivacidade, mas construído de passagens lógicas e discursividade previsível, comedida e, às vezes mesmo, acomodada” (Ibid., p. 17).

Ainda,

Sendo a vida sedentária o estágio civilizatório desejado e alcançado pela sociedade contemporânea, pela cultura racional, letrada e escolarizada, o que se plasma com ela é o decréscimo da mobilidade, não apenas do corpo, mas também do pensar, da sua imprevisibilidade, de sua sempre ativa criatividade e de sua capacidade de surpreender (Ibid., 2012, p.18).

O corpo sentado da contemporaneidade é “um corpo que nunca está lá onde está o pensamento ou onde estão os desejos, porque ele é demasiadamente lento e pesado para se locomover como se locomovem o pensamento, o desejo e as imagens que reverberam em nós” (Ibid., p. 30). O verbo sentar tem a mesma origem etimológica do verbo sedar, ambos vêm de *sedere*, ou seja, ao nos colocarmos sentados, nos acalmamos a tal ponto que sedamos a nossa prontidão do movimento. A morosidade corporal e relacional, produto da percepção sedentária do mundo, da carência cenestésica e da falta de sensação tátil, está cada vez mais apoiada pelos sentidos da visão e da audição, sentidos supostamente considerados superiores. Com isso, o corpo sentado está cada vez mais conjugado

ciências da comunicação, ciências da cultura e teorias da mídia, com centralidade em temas como a imagem e o corpo na comunicação. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Norval_Baitello_Junior. Acesso: maio de 2023.

²⁶ Friedrich Nietzsche foi um filólogo, poeta e filósofo alemão contemporâneo, autor de uma vasta e polêmica obra. Seus livros deixaram os primeiros indícios do surgimento da filosofia contemporânea. Nietzsche dedicou-se a estudar a moral judaico-cristã e operou uma espécie de comparação das sociedades antes e depois do cristianismo, tendo classificado este como o fator central do enfraquecimento do ser humano na era moderna. Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/friedrich-nietzsche.htm>. Acesso: maio de 2023.

ao fenômeno da cultura da imagem que não só intensificou a visão ante aos outros sentidos, como também tem suscitado a insensibilidade para o outro.

Caberia aqui nos perguntarmos se essa insensibilidade para o outro não está intimamente associada à disseminação indiscriminada e inflacionada de janelas que não levam para o outro, que não mostram o mundo, mas apenas mostram a si mesmas. Imagens que cultivam o exacerbado culto do si mesmo, como no mito do Narciso, esquecem que é o olhar do outro que nos completa. E, apagando o outro, demolem os sentimentos de alteridade e, portanto, matam (Ibid., 2012, p.97).

A autorreferência amplamente fomentada pela cultura da imagem tem destruído “as matrizes geradoras de vínculo” (Id., 2004, p. 10), o que afeta profundamente os sistemas de vínculos: do corpo consigo próprio, entre ele e os outros corpos do espaço, entre o corpo e o seu presente, sua história – passado e futuro (Ibid.). A preponderância da imagem visual nas experiências cotidianas tem contaminado tanto os corpos, que o corpo não se vê, não se sente, não reconhece a própria imagem corporal.

Como já citado, Guy Debord (2003) anuncia que a vida das sociedades que se estruturam pelas condições modernas de produção tem as relações sociais entre as pessoas mediatizadas pelas imagens. Ele coloca que “tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação” (p. 13). Ainda,

As imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e fundem-se num curso comum, de forma que a unidade da vida não pode mais ser restabelecida. A realidade considerada parcialmente reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo à parte, objeto de pura contemplação. A especialização das imagens do mundo acaba numa imagem autonomizada, onde o mentiroso mente a si próprio. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não-vivo (Ibid.).

Assim, a contaminação sofrida pelo “midiático visual, imagético” (BAITELLO JR, 2017, p. 7), que se configura como a patologia de nossa cultura, tem afetado as experiências espaciais, temporais e sociais.

No livro “O Pensamento Sentado” (2012, p. 63-64), Norval Baitello Junior narra a experiência de Dietmar Kamper²⁷, um pensador e professor alemão, sobre

²⁷ Dietmar Wilhelm Theodor Kamper (5 de outubro de 1936 em Erkelenz; 28 de outubro de 2001 em Berlin) foi um pensador alemão dedicado à Antropologia Histórica, Sociologia e Filosofia, reconhecido por seus estudos sobre corpo, imagem, cultura e crítica do Ocidente. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dietmar_Kamper. Acesso maio de 2023.

uma palestra de Vilém Flusser²⁸, assistida na Academia das Artes em Berlim, com a temática sobre espaço e comunicação. Kamper conta que Flusser, filósofo checo-brasileiro, inicia dizendo sobre o homem que usa as três dimensões do espaço para se expressar por meio do gesto, da voz e da presença física. Até que inventa a imagem e começa a desenhar em superfícies; uma das dimensões espaciais é subtraída, então, ele se expressa no universo bidimensional das superfícies. As imagens se simplificam com o passar do tempo e se tornam contornos e traços, linhas, que originam a escrita. Mais uma dimensão do espaço é perdida, a expressão da escrita é linear, portanto, unidimensional. A linha e a linearidade dão origem ao pensamento linear, lógico e histórico. Esse pensamento permitiu o desenvolvimento da ciência que inventou aparelhos os quais já nem precisam mais de linhas, pois operam com números, ou seja, pontos. O ponto é a dimensão espacial zero. E Flusser afirma “descemos ao fundo da escada da abstração, alcançamos a nulodimensão e nela desenvolvemos todos os aparatos que reúnem pontos e simulam letras, imagens ou volumes” (FLUSSER apud BAITELLO JR, 2012, p.64). Finaliza dizendo que esse é o caminho da escalada que nos leva ao nada e, como não podemos ir além nessa direção, temos de voltar às dimensões do espaço e ir, vagarosamente, reconstruindo as dimensões perdidas.

Kamper, segundo Baitello Jr. (2012, p. 64), após contar essa experiência, expande a reflexão e indaga: qual será o espaço do corpo nos universos bidimensionais, unidimensionais e nulodimensionais?

²⁸ Vilém Flusser foi um filósofo checo-brasileiro, professor, jornalista, conferencista e escritor. Seu trabalho inicial foi marcado pela discussão do pensamento de Martin Heidegger e pela influência do existencialismo e da fenomenologia. A fenomenologia teria um papel importante na transição para a fase posterior de seu trabalho, na qual ele voltou sua atenção para a filosofia da comunicação e da produção artística. Ele contribuiu para a dicotomia da história: o período de adoração da imagem e o período de adoração do texto, cujos desvios resultaram na idolatria e na "textolatria". Flusser é um dos filósofos brasileiros mais estudados internacionalmente. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vil%C3%A9m_Flusser. Acesso: maio de 2023.



A perda da presença

O que acontece quando não temos a referência do espaço e do tempo no centro da nossa experiência? Concordando com Flusser, Marilena Chauí (2014) afirma que a tecnologia tem reduzido o espaço ao ponto e o tempo ao instante. A ausência do espaço e do tempo caracteriza o mundo virtual, não há obstáculos de distância, diferenças geográficas, nem distinções entre dia e noite, ou, ontem, hoje e amanhã. Tudo se passa aqui e agora, a presença é instantânea.

O ciberespaço é definido como espaço desincorporado, livre, espacial e temporalmente, um fenômeno de desmaterialização do corpo que coincide com o fenômeno de materialização da consciência. A inteligência tem sido conferida à matéria e incluída em nossa vida nos mais diversos produtos: inteligência artificial, casa inteligente, medicamento inteligente, semáforo inteligente, entre muitos outros que corroboram a noção animista, isto é, os objetos ganharam uma capacidade estritamente humana, o pensamento. E a informação se tornou o novo paradigma do conhecimento (CHAUÍ, 2010).

A relação eu-mundo está se desmaterializando, enquanto a inteligência, o que nos diferencia entre as espécies, tem se materializado nos objetos. Por mais que seja sabido que toda essa criação e manutenção tecnológica é humana, o que nos previne de tamanha fetichização, não temos como negar que as implicações que isso gera nas relações com o outro, com o trabalho e consigo próprio são intensa e extensamente relevantes. Diante dessa experiência, como temos compreendido o mundo? Como temos compreendido a nós mesmos?

Das transformações nas experiências espaciais, temporais e sociais, Baitello Jr. e Hans Ulrich Gumbrecht defendem que temos, por consequência, perdido a sensação de presença. E perder o presente significa perder-se de si mesmo (BAITELLO JR., 2012). Um fenômeno de desequilíbrio do ser, do seu enraizamento na existência, é estar-em-frente-do-mundo quando essencialmente deveríamos estar-no-mundo (GUMBRECHT, 2010).

Para Hans Gumbrecht (2010) a sensação de perda da presença é uma “sensação de que já não estamos em contato com as coisas do mundo” (p. 73). O autor defende que o ser pertence à dimensão das coisas e não a uma rede

semântica produtora de sentido, portanto, é substância e ocupa um lugar no espaço. Entretanto, como apontadas, as experiências da contemporaneidade têm gerado outras formas relacionais com o espaço, o tempo com o outro e consigo próprio, e as pequenas narrativas imagéticas têm tecido a nossa existência pela via do sentido semântico, debilitando a experiência do sentir. É por tal condição que a sensação de perda do mundo tem se intensificado e isso seria um desajuste na tensão entre SER e ESTAR ALI (GUMBRECHT, 2010).

Sob essa problemática, o autor desenvolve uma tese acerca do movimento revelado pelo ser. Para ele, o ser é como *phusis*, e “o Ser como *phusis* é o balanço em fusão [...] *Phusis* é o balanço emergente, o suster-se-ali-em-si-mesmo, a constância” (GUMBRECHT, 2010, p. 94). Sua tese demonstra um movimento duplo de vetores que se deslocam em direções contrárias, gerando uma tensão. Na vertical, orienta-se o SER e, na horizontal, o ESTAR ALI. Ser e estar em fusão é um movimento constante de equilíbrio²⁹ que produz efeitos de sentido e efeitos de presença. O desequilíbrio nessa tensão evidencia o distanciamento do nosso contato com o mundo, implicando, sobretudo, no decréscimo da produção de presença. Visto que quando o desequilíbrio prepondera é o efeito de sentido que se sobrepõe ao de presença, ao encobrir nossa condição vital, assentimos despercebidamente que é possível viver o mundo pela via semântica, reforçando o paradigma cartesiano de que nossa vivência é puramente racional. Contudo, afirma Gumbrecht (2010, p. 175) “essa dimensão cartesiana não cobre toda a complexidade da nossa existência, embora sejamos levados a acreditar que o faz”.

Uma importante consequência originada por esse fenômeno de sensação de perda da presença está na diminuição da capacidade humana de tecer relações com o espaço, os materiais e com as outras pessoas com quem se compartilham os diferentes momentos do dia. Visto que as experiências de presença ou efeitos de presença emergem da relação entre as materialidades que compartilham o mesmo tempo-espaço (GUMBRECHT, 2010).

²⁹ Equilíbrio é um movimento dinâmico entre desequilibrar e equilibrar.

Para Renato Ferracini³⁰ (2013), a produção de presença se dá pela relação afetiva entre os corpos na qual suas materialidades afetam e são afetados. As experiências de presença, ou ainda, efeitos de presença, pressupõem qualquer tipo de relação afetiva com seus elementos materiais, os quais “tocará” os corpos com que estão em relação de modos específicos e variados, ou seja, essa inter-relação material entre-corpos está sempre sujeita a efeitos de maior ou menor intensidade (GUMBRECHT, 2010 apud FERRACINI, 2013, 2017).

Para o pesquisador, que tem há anos investigado a presença junto aos outros atores do Lume Teatro³¹, esta não é um “atributo específico de um corpo” (2013, p. 03), mas uma composição relacional entre os corpos. Para ele, os efeitos de presença

são produzidos por uma porosidade relacional dos corpos numa sempre ontogênese da ação em ato; uma certa escuta do fora que inclui o outro, o espaço e o tempo na tentativa de estabelecer uma relação coletiva de jogo potente e poético. Uma presença da composição poética de múltiplos corpos em relação de ampliação de potência e diferenciação de si. Deve-se entender, portanto, o efeito de presença como certa materialidade da ação própria do encontro no qual se produz essa ontogênese de corpos em ação (FERRACINI, 2013, p. 03).

Nas artes da cena, a presença é usualmente relacionada a uma sensação de vida, de energia pulsante. No artigo “Presença e Vida” (2013), Ferracini se debruça sobre essa metáfora e traça uma análise entre os dois conceitos. Ao investigá-los, o pesquisador compreende que a definição de presença e de vida pressupõe aspectos relacionais e composicionais, refutando as noções que as definem como atributos específicos de corpo individuais. Sendo composicional e relacional, presença e vida

³⁰ Renato Ferracini é ator-pesquisador-colaborador do LUME Teatro desde 1993. Doutor em Multimeios pela UNICAMP. É professor com credenciamento permanente e orientador no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena - IA - UNICAMP.

³¹ Fundado em 1985, LUME Teatro (Campinas, SP –BR) se tornou uma referência mundial na pesquisa da arte do ator. O grupo composto por já se apresentou em mais que 28 países, tendo atravessado quatro continentes, desenvolvendo parcerias especiais com mestres da cena artística mundial. Vencedor do Prêmio Shell 2013 em pesquisa continuada, o LUME possui repertório diversificado de teatro físico, espetáculos de palhaço, dança pessoal, além de intervenções de grande dimensão ao ar livre com a participação da comunidade. O grupo também mantém uma forte tradição de ensino, difundindo sua arte por meio de oficinas, demonstrações técnicas, intercâmbios de trabalho, trocas culturais, assessorias, reflexões teóricas, publicações, palestras e projetos itinerantes, que celebram o teatro como a arte do encontro. O LUME é um núcleo de pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Fonte: <http://www.lumeteatro.com.br/o-grupo>

encaminham, portanto, as pessoas para o campo social e coletivo. Por essa perspectiva, tais produções corporais podem ser pensadas como:

formas de composição que intensifiquem qualitativamente as ações coletivas dos corpos envolvidos que nos leva - na ação macroscópica - a um posicionamento micropolítico de resistência às formalizações sensíveis já capturadas e pré-estabelecidas e à invenção de possíveis outras composições (FERRACINI, 2013, p. 5).

Ainda sobre a potencialidade inventiva composicional acerca dos dois conceitos, Ferracini conclui que a especificidade de relação entre presença e vida é que

a vida é pensada como uma força inventiva composicional e presença é experimentada como uma relação concreta entre corpos que em sua tensão de encontro gera maior ou menor intensidade. Essa constatação nos lança diretamente no terreno da experiência, já que a tensão do encontro dos corpos gera, sempre, intensidades de maior ou menor grau. As perguntas norteadoras para futuras pesquisas nesse escopo podem ser recortadas da seguinte forma: como proporcionar espaços de experiências que realizam “efeitos de presença” geradores de maiores graus de intensidade? E como esse grau de intensidade pode lançar a experiência em composições inventivas? Ou ainda, como vincular a experiência a uma “vida” enquanto intensidade? (FERRACINI, 2013, p. 6).

Dessa forma, a sensação de perda de presença identificada por Baitello Jr. e Gumbrecht estaria relacionada à separação da pessoa com o mundo, ou ao seu isolamento diante dos pares, o que provocaria a diminuição das experiências que geram relação e afecção – afetar e ser afetado – e, conseqüentemente, ao anestesiamiento dos corpos na sua capacidade composicional de sentir e de gerar vida.

É possível inferir, partindo do que venho desenvolvendo no texto, que o racionalismo cartesiano, as condições de produção econômica capitalista e as tecnologias contemporâneas de comunicação têm, ao longo do tempo, promovido intensamente a separação: da pessoa consigo própria, dela com as outras e com o mundo. Essa condição solitária, apartada, é estratégica enquanto se desarticulam as coletividades que podem ser forças de transformação social (GOODSON, 2019).



A árvore sem folhas
Ana Luíza, 8 anos, minha primeira filha.
Desenho livre realizado com caneta de ponta fina à base
d'água e carvão,
Em casa num dia de maio de 2020.
Arquivo pessoal

**O CORPO-FERRAMENTA E A
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA OPRESSÃO³²**

³² (FREIRE, 1987).

Inserida no contexto histórico e cultural, a escola, reflexo da sociedade, ainda hoje se sustenta pelos pressupostos e desdobramentos da modernidade, ou seja, pelo pensamento dualista cartesiano, assunto que foi desenvolvido na seção anterior. Nesse caminho, as instituições de educação têm desapercibido o corpo nos processos de constituição da subjetividade e do conhecimento. Orientadas pela fragmentação do ser, as práticas pedagógicas têm negado a condição de ser corpo, o ritmo de viver, sentir e pensar. A privação do movimento ou a permissão de forma conduzida são evidências de uma silenciosa violência exercida para manutenção do controle e da transmissividade (FREIRE, 1987). Diante disso, o corpo na educação tem sido designado em terceira pessoa, como um acessório a ser usado, controlado e silenciado. A atitude que se espera de crianças e bebês é de “docilidade, receptividade e obediência” (DEWEY, 1979, p. 5)³³.

Reflexo desse entendimento de corpo e intensificadas pelos interesses do capitalismo sobre a Educação, muitas realidades escolares são desenvolvidas a partir de um currículo prescritivo, tecnicista e vertiginoso (GOODSON, 2019). Tais práticas pedagógicas se estruturam pela noção de “janela de oportunidade”, segundo a qual se argumenta que os primeiros momentos da infância são privilegiados para a aprendizagem e aquisição de habilidades.

Visto sob este ângulo, a primeira infância é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior. É o início de uma jornada de realização, da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta, do potencial não-consumado para um recurso humano economicamente produtivo. (DAHLBERG, 2019, p. 65)³⁴

Com essa ideia, bebês, crianças e educadoras são postas num estado de produção mecânica, acelerada e homogeneizante, na qual o alto desempenho e a elevada produção de atividades desconexas ganham o centro da experiência educativa em prol de um falso e desrespeitoso desenvolvimento infantil.

³³ John Dewey (1859 - 1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista, inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Escreveu extensivamente sobre pedagogia e é uma referência no campo da educação. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey. Acesso: maio de 2023.

³⁴ Gunilla Dahlberg é professora emérita de educação na Universidade de Estocolmo, Departamento de Estudos da Criança e da Juventude. Desde o início dos anos 70, ela tem realizado pesquisas na área de educação infantil e políticas de bem-estar social para crianças pequenas e suas famílias. Atualmente, ela está envolvida em três projetos de pesquisa diferentes: Diálogo das Crianças com a Natureza, Transculturalismo e Comunicação, e A Magia da Linguagem. Fonte: <https://reimaginingchildhood.com/professor-gunilla-dahlberg/>. Acesso: maio de 2023.

Se hoje “o paradigma do conhecimento é a informação” (CHAUÌ, 2014), como ficam as experiências de aprendizagem segundo essa lógica? Que lugar ocupam o corpo e o movimento na escola da infância?

Estranhando o estatuto do corpo

Vivendo o cotidiano escolar e dialogando com diversas educadoras em encontros de formação, pude observar, ao longo dos anos, as questões acima enunciadas, principalmente, sobre a forma de conceber o movimento como empecilho da aprendizagem e o corpo como algo à parte da criança. Nesta seção, trago essas experiências vividas junto às educadoras, como episódios coletados na escola e em um dos processos formativos que ministrei no segundo semestre de 2018. Os acontecimentos aqui descritos foram escolhidos pelos efeitos produzidos em mim: ajudaram-me a perceber, analisar e compreender a minha missão (GOODSON, 2019) enquanto educadora e a transformar as ações educativas do meu fazer pedagógico. E, também, pelos efeitos produzidos nas educadoras, visto que, tanto no cotidiano da escola quanto na formação docente, as provocações em forma de experiências e questionamentos possibilitaram deslocamentos conceituais que motivaram movimentos de transformações em suas práticas. Além disso, tais episódios abrem um campo de reflexão para discutirmos acerca das conceituações do corpo, uma vez que, nas diferentes formas de comunicar a intencionalidade educativa no cotidiano escolar, encontrei em mim e nas educadoras expressões e práticas que atestam a separação e objetificam o corpo roubando de bebês, crianças e das próprias educadoras a integralidade que constitui a todas e subtrai da escola a potência de ser um lugar de relações, criação de conhecimentos e vida.

Apresento as experiências como episódios do cotidiano, eles estão organizados cronologicamente na ordem dos acontecimentos, o que evidencia os contextos de atenção, reflexão e atuação que vivi na escola em cada momento. Ao narrá-los, trago também as motivações que emergiram de cada um e se constituíram como produção de conhecimento para mim e para as das educadoras que imediatamente estiveram envolvidas com o acontecimento em si.

Episódios do cotidiano na escola

Episódio I

No espaço do solário, o chão de piso frio estava forrado com papel craft e, sobre ele, quatro bacias de diferentes tamanhos estavam cheias de sagu cozido. Uns tingidos de vermelho e outros na cor natural. Chegam os bebês só de fralda, eles olham o espaço e a educadora, demonstrando entusiasmo, convida-os a brincar indicando como fazer. Os bebês começam a colocar uma mão, depois outra e logo levam à boca a mistura; prontamente, a educadora orienta que não é de comer é pra brincar e nessa exploração os bebês batiam as mãos, lançavam, passavam a mistura gosmenta no corpo, comiam, entravam na bacia grande, choravam, interagiam entre eles e tentavam se manter em equilíbrio no chão que estava bastante liso. Quando o tempo destinado à proposta acabava, a educadora ia retirando um bebê por vez para tomar um banho rápido e retornar para a sala. Eu observava isso da sala da frente e imediatamente não conseguia tecer reflexão alguma, naquele momento fiquei com a sensação de estranhamento e incompreensão da proposta em si. Tempos depois me veio a pergunta: o que os bebês podem aprender com isso?³⁵

Bacias cheias de sagu cozido ou maisena com água e corante. Macarrão cru, cozido e tingido. Lixas, algodões, ervas aromáticas, frutas para degustar, música tocando. Entre um e outro, eram esses os elementos que compunham atividades ditas sensoriais, propostas para explorar cada um dos sentidos de forma separada, principalmente, para os bebês e as crianças pequenas. Lembro-me de que algumas educadoras organizavam a forma como a exploração iria acontecer dando orientações sobre como interagir com o espaço, ou seja, havia o jeito certo de agir, de começar e terminar a atividade. E outras educadoras, ainda, permitiam que o espaço fosse explorado sem limite algum e, no fim, já não se sabia mais o que se passara ali para além de uma imensa desordem que ficava na responsabilidade da equipe da limpeza. Um misto de controle e falta de limite compunha a transição pela qual a escola passava no processo de reorientação da transmissão à

³⁵ Nesse momento, eu era educadora da Vivência Corporal.

participação, das atividades prontas, homogêneas, às investigações, protagonismo da criança no processo de aprendizagem.

Foram as atividades ditas sensoriais, sobretudo as que criavam contextos deslocados das experiências reais³⁶, que motivaram minhas primeiras reflexões sobre o corpo na educação. Sobre como as educadoras concebiam a criança em sua corporalidade e o que isso implicava na docência. Será que para aguçar a percepção seria realmente necessário entrar em uma bacia de sagu cozido? Ou, manipular diferentes preparos de macarrão para sensibilizar o tato? Que tipo de perguntas e respostas as educadoras esperavam que os bebês encontrassem em propostas como essas? Como essas experiências poderiam gerar conexão com a realidade deles, com a vida? (FREIRE, 1986).

Episódio II

Primeiro momento

Entra na sala do berçário a educadora e os objetos que compõem a aula do dia. Os bebês já a conhecem, então não se assustam com o movimento, mas há estranhamento, pois isso acontece uma vez por semana apenas, então é um fato extra no cotidiano deles. Dão-se os cumprimentos e começam as atividades da aula. Hoje, especialmente, será com a bola suíça (de pilates) e um bebê por vez é convidado e pego para ser colocado sobre a bola. Esse bebê é sentado e balançado, depois ele é deitado de barriga para baixo e é direcionado frente e trás, o mesmo movimento é feito de barriga para cima. Os movimentos são realizados enquanto se conversa com o bebê e se emitem onomatopeias que se referem ao efeito no movimento. Por já estarem acostumados e desejarem corresponder à educadora que está ali, tão feliz com a proposta, alguns bebês parecem se divertir sorrindo e até gargalhando; outros, mantêm-se sérios. Depois que todos passam pela proposta a bola é liberada para eles brincarem, uma ou duas músicas são cantadas e a aula já chega ao final.

³⁶ Por experiências reais, refiro-me aos eventos da vida cotidiana, por exemplo, é real entrarmos em piscinas cheias de sagu cozido para desfrutar algum prazer ou conhecimento? Segundo a abordagem de Emmi Pikler, os bebês precisam ter experiências do mundo real, enfrentar seus desafios e problemáticas a fim de se desenvolverem bem de forma cognitiva, motora, psíquica e social.

Segundo momento

No espaço estão organizados bambolês, túnel, tablado de madeira, minicones e colchonetes como um circuito motor com começo e fim determinados. As crianças devem esperar cada uma à sua vez, sentadas, e os movimentos que realizarão ali foram pré-determinados pela educadora, inclusive a parte final desse percurso é uma cambalhota, que a própria educadora conduzirá na realização, manipulando os corpos das crianças.³⁷

A educadora protagonista da cena II em seus dois momentos sou eu. A prática realizada com os bebês foi desenvolvida por mim partindo das experiências vividas no Kindyloo (Austrália, 2011), nas quais a manipulação de bebês e a estimulação direta são premissas para ajudá-los a se desenvolver. Já as aulas da Vivência foram uma construção com minha parceira de trabalho e por mim sustentadas por um bom tempo depois que ela deixou a escola. Não sei o exato momento em que passei a desacreditar a manipulação dos bebês como alguma experiência de aprendizagem, nem que circuitos motores com sequências pré-definidas, ou qualquer tipo de treinamento dessa natureza, na escola da infância seria uma forma de aprender a se mover. Hoje, é bastante desconfortável olhar para a educadora que fui, visitar os registros e reconhecer quantas práticas incoerentes realizei com bebês e crianças, na melhor das intenções. Se é possível tecer as reflexões que faço nesse momento de vida foi porque no segundo semestre daquele ano, imersa em todos os desafios e buscando sentido no que vivia na escola, comecei a questionar o que eu observava nas propostas das outras educadoras, suas atitudes, e esse movimento de dirigir minha atenção e reflexão para as outras fez com que eu voltasse o olhar para mim mesma: o que eu estou fazendo? Por que estou fazendo isso dessa forma?

Questionar a minha própria prática não foi uma iniciativa exclusivamente minha; a gestão da escola, sobretudo, estava muito engajada nos estudos sobre a cultura da infância e as pedagogias participativas, e todas as leituras, discussões, provocações, convidavam-me a olhar com criticidade tudo ao meu entorno e, especialmente, o meu fazer enquanto educadora. Com isso, coloquei-me as

³⁷ Práticas realizadas ao longo do ano de 2015, quando era educadora da Vivência Corporal.

seguintes indagações: como seria trabalhar o movimento partindo das iniciativas de mover das próprias crianças e bebês? Como nascem as brincadeiras e jogos partindo do mover não controlado? Que formas de expressões surgem na possibilidade de interagir com o espaço sem a condução direta da educadora?

Essas questões me aproximavam novamente do campo da criação em dança e pude, dessa maneira, começar a estabelecer uma unicidade entre o que eu vivia na arte e na escola, entre a artista e a educadora que era naquele momento de vida e, especialmente, de pensar experiências de forma transdisciplinar. Foram desses questionamentos postos e do desejo de trabalhar o movimento e as artes de forma integrada que se originou o projeto Vivência Corpo e Arte.

Episódio III

Estou sentada no pátio escrevendo sobre uma aula que havia acabado há pouco e próximo a mim está um grupo de crianças de quatro anos sentadas, umas ao lado das outras, em um grande banco em torno de uma extensa mesa. As crianças fazem uma proposta de desenho, algumas estão empenhadas na realização, mas outras estão agitadas, especialmente, um menino que parece não conseguir ficar ali sentado entre seus pares. Eu pauso por um instante as minhas anotações e começo a observar aquele movimento. O menino parece não conseguir conter-se sentado e a professora dirige a ele falas como: “acalma esse corpinho”, “para esse corpo”, “agora o corpo vai ficar sentado”. Tomo nota dessas falas e já me levanto para começar a aula seguinte.³⁸

Provavelmente, para essa educadora há algo que controla o corpo. Seria a mente? O pensamento?

Eu tenho muito apreço por esse momento observado, pois essas falas e todo o acontecimento me provocaram reflexões diversas que se sustentam até o presente, ensinam-me muito. Na época, o que me mobilizou foi a aparente crença de que o corpo é submisso a algo, que está sob o controle de algo, não tenho como saber o que seria para aquela educadora, nunca conversamos sobre, mas fica

³⁸ Nesse momento, era educadora da Vivência Corpo e Arte e coordenadora dos eventos pedagógicos.

evidente em suas falas que há uma concepção dualista, quer dizer, de separação entre uma parte material, o corpo, e outra imaterial. Sobretudo, de que o corpo é percebido como estorvo, o que atrapalha e impede o desenvolvimento da proposta pedagógica. Mas, de que educação se fala, se o corpo é visto como o empecilho da aprendizagem?

Assim, o corpo, em sua integridade, passou a ser o centro do planejamento pedagógico das experiências que desenvolvia na Vivência Corpo e Arte, ainda, os estudos sobre a fenomenologia merleau-pontiana e a presença no campo das artes foram um subsídio fundamental para que eu pudesse reestruturar minha práxis.

Episódio IV

Primeiro momento

Na sala da coordenação estamos eu e a educadora, sentadas lado a lado, lendo uma narrativa feita por ela que descrevia a experiência de uma criança no parque. Dentre as ações ali narradas, a sentença “o Marcelo usou a mão para cavar o buraco na areia” nos conduz a uma conversa bastante interessante.

Depois desse dia, a educadora e eu inauguramos conversas acerca dos materiais oferecidos nos contextos de brincar do parque e a relação com as formas que as crianças os utilizam no seu brincar, como eles favorecem suas estratégias.

Segundo momento

A escola está silenciosa, as crianças dormem após o almoço. Estou na sala da coordenação, sozinha, enquanto leio o relatório de uma das crianças do grupo I. Nele, a educadora compartilhava com a família uma conquista relevante, o fato de a criança ter brincado pela primeira vez no escorregador. Contudo, num determinado momento do texto, a educadora narra “a Luana usou o corpo todo para subir no escorregador”. Pauso a leitura, refletindo essa frase, o silêncio ressoa naquele espaço sem movimento; logo uma educadora entra na sala quebrando aquele vazio: “Emi, a gente pode falar agora?”³⁹

³⁹ Nessa época eu era atelierista e trabalhava em parceria com as coordenadoras do ciclo I e II, crianças de 4 meses a 3 anos.

Quando o corpo é descrito como meio para a realização de algo, tal como “usou o corpo para subir no escorregador” ou “usou a mão para cavar o buraco”, ele é tido como instrumento, uma ferramenta, que é usada por alguém, pela mente. Mais uma vez o corpo é cindido.

Como coordenadora e, posteriormente, como atelierista, eu apoiava as educadoras na escrita das documentações que compartilhavam com as famílias as experiências vividas no cotidiano da escola. Aqueles registros eram riquíssimos para nosso processo formativo, pois evidenciavam, de maneira singular, o trabalho pedagógico e o pensamento que o embasava; assim, eram disparadores dos diálogos que tecíamos nos encontros de planejamento das experiências das crianças.

Os episódios apresentados foram algumas das muitas situações que tomaram minha atenção no cotidiano escolar, talvez pela formação em dança que, essencialmente, me sensibiliza para as questões destacadas e, conseqüentemente, desperta em mim o interesse e a busca pelos processos de aprendizagem que reconhecem o corpo em sua capacidade sensível, sensitiva e inventiva. Antes de ser um ato de julgamento às educadoras, tais observações narradas nos serviram de contexto para abrir diálogos e reflexões sobre essa condição do corpo como objeto, instrumento. Essas situações tanto nos ensinaram quanto me impulsionaram a investigar a concepção de corpo que as educadoras possuem, sobretudo, o entendimento que elas têm de si próprias, eu-corpo.

Episódios da formação docente “Corporeidade e Narrativa”

No movimento de estranhar o estatuto do corpo na escola e de problematizar tais normalizações que o desconsideram no processo educativo, percebi o quão relevante eram as reflexões acerca das conceituações corporais e o quanto elas impulsionavam a mim e às educadoras a reorientarem a intencionalidade das propostas, dos materiais oferecidos, da organização do espaço, da mediação e do aprendizado junto às crianças. Foi nesse contexto que

decidi desenhar um curso para abordar essa temática, convidei a Fátima, uma das coordenadoras pedagógicas com a qual trabalhava em parceria com os grupos de crianças de 2 e 3 anos e, assim, nasceram os cursos: “A corporeidade da criança e suas narrativas de aprendizagem” (2017-2018) e, posteriormente, “Corpo e narrativa” (2018). Eles foram oferecidos por três semestres consecutivos no Centro de Formação Pedagógica “Encontros e Conexões Pedagógicas”, cada semestre acolhia um grupo de educadoras que totalizaram 54 participantes, entre professoras, coordenadoras, psicólogas e diretoras pedagógicas da rede pública e particular que vinham de Campinas, das cidades da região e, também, de outros estados como Paraná, Tocantins e Mato Grosso do Sul. O curso acontecia aos sábados pela manhã, em quatro encontros quinzenais de três horas e meia, entre apresentação teórica, práticas de criação, discussões e um delicioso café da manhã.

Com esses encontros, foi possível coletar, na multiplicidade de educadoras e realidades, falas comuns às que eu ouvia no cotidiano da escola sobre como o corpo era pensado. A partir disso, pudemos problematizar tais concepções a fim de propor deslocamentos conceituais que impactassem os respectivos trabalhos pedagógicos, bem como estava acontecendo no cotidiano da escola⁴⁰. Dentre os três grupos de educadoras que participaram dos cursos oferecidos, escolhi um deles para extrair os episódios. A razão pela qual opto por isso é que um dos grupos teve um número menor de educadoras, apenas 9, e, nessa oportunidade, eu e Fátima documentamos com mais cuidado os encontros e todas as produções que deles nasceram. Assim, os registros que revivo aqui aconteceram em 2018 e foram realizados por mim no momento presente do acontecimento ou em um breve tempo depois. Os nomes que assumem a autoria da fala foram substituídos por outros a que aprecio.

⁴⁰ Algumas dessas educadoras que estiveram conosco em 2017 e 2018 seguiram em formação comigo nas seguintes ocasiões: em 2019, quando estive em Londrina para dar formação na escola de duas delas; em 2020 em um curso online sobre escuta encontro três dessas educadoras; em 2022 em uma *masterclass* sobre o brincar uma dessas educadoras compõe o grupo e em 2023 com um grupo de estudos de aprofundamento sobre o brincar reencontro quatro educadoras, das quais uma delas me relata que sempre revisita as anotações do curso sobre corporeidade para refletir sobre suas práticas com as crianças. Assim, esses reencontros têm sido uma excelente oportunidade para ouvir as reflexões dessas educadoras no momento presente, como elas têm enxergado a criança em sua integridade corporal e como isso tem implicado em suas práxis educativas.

O encontro inaugural era iniciado com uma dinâmica de apresentação não usual; primeiro, cada educadora se apresentava como sendo a pessoa que ela desconhecia e estava localizada no seu lado esquerdo na roda, e só com a segunda rodada que elas realmente contavam ao grupo quem elas eram, suas atuações na escola e expectativas com a formação. Na sequência, com um clima já descontraído, eu disparo a pergunta que nos acompanharia ao longo dos encontros:

Como você pensa o corpo?

“Eu tenho o corpo como um instrumento, uma ferramenta nossa. Pra sentir, viver e aprender, experimentar o que tá no mundo. Bem como uma ferramenta mesmo que a gente precisa aprender como usar pra ver o que tem de possibilidades pra gente.” Ana

“Eu acho que o corpo é um instrumento de vida, porque é lá que o bebê ou que o ser humano começa a ter noção dos sentidos e de quem é ele mesmo.” Cíntia

Além das duas frases, vieram respostas em forma de palavras e expressões que diziam **“o corpo é: instrumento, Camila; ferramenta, Débora; máquina, Márcia; sensibilidade, Luísa; a parte que sente, Jéssica; o que é visível, Deise; espaço sagrado, Renata”**. Com essa indagação, as educadoras pareciam ter sido pegadas de surpresa, afinal, não é um tema que se pensa recorrentemente, contudo, no que compartilharam foi possível observar os conceitos em que embasavam suas ideias.

Ao longo da manhã, no diálogo com as educadoras, ficava evidente que concebiam o aprendizado pelo corpo, mas o equívoco estava na concepção de que esse corpo era o instrumento do conhecimento, a ferramenta que elas e as crianças usam para aprender. Ainda, ao compartilharem atividades das suas práticas pedagógicas, podíamos observar propostas que concebiam um corpo constituído de sentidos separados, tanto entre si, quanto da cognição e, ainda, que as experiências corporais só eram consideradas quando validadas por outras formas de interpretação e registro, sendo esses registros preferencialmente aqueles compreendidos pelo senso comum (desenho, escrita). Um dos exemplos citados por Deise: **“eu faço a mediação de uma história para as crianças, em seguida peço pro grupo fazer um desenho sobre ‘o que entendeu da história’, ‘o que mais gostou’”**. Como se a escuta não fosse confiável o bastante para a experiência com a história ou, então, para essa educadora, o desenho é um meio pelo qual ela teria o mínimo de garantia de que as crianças de fato estavam prestando atenção!

Como pode a educadora compreender as formas pelas quais as crianças experienciam o mundo se, tomadas pela necessidade do controle, desconectam-se das experiências inaugurais?

Se no primeiro dia da formação abríamos nossas reflexões pensando sobre o corpo, no segundo encontro íamos pensar sobre ele a partir do sentir.

Episódio V

Manhã de sábado, estávamos eu e Fá com o grupo de educadoras na praça em frente à escola. Nesse ponto da formação (segundo encontro), tínhamos, em meio àquela natureza circundante e aos pés descalços, uma experiência de aproximação corporal e toques de sensibilização. Primeiro, um grupo recebia a proposta. Depois, as educadoras que receberam cuidavam de reproduzir nas outras o toque que começava nas mãos, seguia pelo braço, cabeça, costas, pernas e pés. Finalizávamos esse momento com um tempo de respiração profunda, pausa e silêncio. Lentamente, interrompo esse estado indagando quem gostaria de compartilhar algo sobre a experiência. Cíntia sinaliza a vez da fala e se desmonta

em lágrimas:

“Nunca ninguém tinha tocado nos meus pés, nunca ninguém pegou nos meus pés e eu toco o tempo todo nos pés das crianças, no corpo delas. Eu nunca tinha pensado nisso, nas sensações delas. O que as crianças sentem? Eu nunca tinha pensado no que as crianças sentem, como sentem quando a gente toca e a gente toca o tempo todo sem se importar com isso. A gente troca elas sem pensar nisso...”

Ainda, no final do encontro, numa conversa de fechamento, Márcia coloca:

“A gente não se permite ou a gente não se lembra de questões essenciais que é esse contato, inclusive com a nossa respiração, esse movimento que é essencial e vital e que a gente vai se afastando dele. É como se a nossa máquina ficasse um tanto que dissociada muitas vezes do nosso pensamento, das nossas intenções, das nossas ações”



Momento de sensibilização corporal da formação “Corporeidade e Narrativa”.

Foto: Emiliana Wenceslau Almeida
Acervo pessoal

As lágrimas de Cíntia e suas palavras expressam o quanto o momento foi mobilizador: ao ser tocada, toma consciência do quanto faz isso com as crianças e se questiona sobre o que sentem com isso, como se sentem. Se não tivesse sido tocada naquele dia, quanto tempo levaria para perceber seus gestos desconhecidos, repetidos automaticamente, dia após dia? Para Merleau-Ponty (2018), é preciso que exista uma visão sobre a outra pessoa, assim como uma visão própria sobre si. Como as educadoras podem reconhecer bebês e crianças como corpos, isto é, como pessoas que se constituem na indissociabilidade corpo-pensamento, se não reconhecem a si em sua corporalidade?

Bem como colocado por Márcia, muitas vezes agimos como máquinas e, em outras tantas oportunidades, somos levadas a crer que realmente somos. Essa conceituação reforça a polarização entre uma parte que sente e outra que pensa; legitima a superioridade da racionalidade sobre os afetos e instaura certa naturalidade sobre os processos que vão diminuindo a capacidade humana de perceber pelos sentidos, isso se dá, sobretudo, com o embotamento da nossa capacidade de mover, conhecer e agir (INGOLD, 2015).

São justamente essas concepções – corpo-máquina, corpo-instrumento, corpo-ferramenta – que, mantidas pelos sistemas filosófico, político e econômico, como citados anteriormente, fazem com que desacreditemos que o sentir deve ter espaço nas relações, na educação e no cuidado de si. Sistemas que nos distanciam do “contato ingênuo com o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p.38), isto é, do saber que nasce da “pura experiência” (FREIRE, 2022, p. 31), da genuinidade das relações, e têm criado contextos nos quais as educadoras pouco têm a oportunidade de olharem para si próprias, para o que as afetam, motivam (FREIRE, 1986) e para suas histórias de vida (GOODSON, 2019) que são desconsideradas por essa formatação que homogeneiza todas sob a concepção máquina, instrumento, ferramenta.

Corpo-ferramenta: onde está a pessoa que o usa?

Ao tomar o corpo como um objeto - máquina, instrumento ou ferramenta – imediatamente cria-se compreensões sobre seu modo de funcionamento, de

produção e de gerenciamento dos ritmos, como ressalta Ana: “Eu tenho o corpo (...). Bem como uma ferramenta mesmo, que a gente precisa aprender como usar pra ver o que tem de possibilidade pra gente”. Todavia, o que significa dizer que o corpo é uma ferramenta? E, ainda, o que significa dizer que uma ferramenta é usada?

No quarto capítulo do livro “Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição”, Tim Ingold desenvolve esses questionamentos. No mesmo sentido, Renato Ferracini, na disciplina “Conceituações com o Corpo-em-Arte”⁴¹, problematiza um pressuposto recorrente no campo do teatro: o corpo é o instrumento de trabalho do artista da cena? Nas reflexões de ambos os pesquisadores, podemos encontrar respostas e encaminhamentos importantes para os deslocamentos conceituais acerca do corpo e suas implicações no processo de criação de conhecimento, isto é, no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2022).

Assim, por definição, ferramenta é qualquer instrumento que se usa para a prática profissional, para realizar um trabalho. É um meio para alcançar um fim, um objetivo⁴². Assim, as ferramentas e instrumentos possuem a função de ampliar, potencializar alguma capacidade corporal ou qualquer faculdade psicofísica que tenhamos, seja um martelo ou a inteligência artificial. Como servem para ampliar, elas só têm função quando precisamos delas, do contrário, não! Seus sentidos estão exclusivamente no uso que damos a elas. Nessa perspectiva, Ingold (2015) defende que nenhum objeto pode ser considerado ferramenta puramente pelos seus atributos em si, mas mediante um campo de atividades no qual ela pode exercer determinado efeito. Dessa forma, a ferramenta é nomeada pela atividade na qual está envolvida ou pelo efeito que se tem nela. Para o antropólogo, nomear a ferramenta é situá-la num contexto e invocar sua estória. A sua função, bem como os significados das estórias, é reconhecida através do alinhamento das circunstâncias atuais com as conjunções do passado (2015, p. 101-103), isto é, da necessidade dos seus efeitos com as possibilidades de uso para os quais foi criada.

⁴¹ Disciplina do Programa de Pós-Graduação das Artes da Cena da Unicamp, realizada no primeiro semestre de 2015.

⁴² Fonte: DICIO, Dicionário Online de Português. Acesso: março de 2023.

Apesar de ter incorporado em sua história, tanto a sua construção quanto os seus padrões de desgaste, a ferramenta não se lembra das estórias de usos passados. Ao contrário, as mãos se lembram de como se move, como se segura um objeto. A mão se coloca em uso e, nos seus movimentos, pode contar a história da sua própria vida (INGOLD, 2015, p. 103). Diferente dos objetos, o corpo pode se lembrar de sua história: “enquanto ferramentas extrassomáticas têm biografias, o corpo é tanto biográfico quanto autobiográfico” (IBID, p. 103).

Se retomarmos o episódio IV, podemos observar, no primeiro momento, a educadora descrevendo que “Marcelo usou a mão para cavar o buraco na areia”; nessa perspectiva, ela coloca a mão como uma pá ou como qualquer outra ferramenta que realize tal atividade. Antes de serem pensadas como uma ferramenta que é colocada em uso pela ação que se intenciona, as mãos possuem a capacidade de mover, sentir, são habilidosas e têm seu desenvolvimento através da história de vida e das experiências passadas. As mãos fazem gestos e os gestos fazem as mãos (IBID, p. 104), uma capacidade que os objetos não possuem.

No segundo momento do mesmo episódio, outra educadora narra que “Luana usou o corpo todo para subir no escorregador”. Se a criança usa o corpo para brincar, onde ela própria está? É Tim Ingold (2015, p. 103) que nos coloca tal provocação ao questionar “se usar as mãos para segurar e os olhos para ver, e até mesmo o cérebro para pensar, equivale a convertê-los em objetos de minha vontade, então onde eu, o sujeito, o usuário destes meios corporais, estou?” Assim, a pergunta que pode nos movimentar nessa compreensão é: se o corpo é uma ferramenta, onde está a pessoa que o usa? Tomando a ferramenta como um objeto que amplia alguma capacidade corporal e precisa ser usada por alguém, então o corpo-ferramenta está como ampliação da capacidade mental, da inteligência (FERRACINI, 2015). Para Ferracini, assim como para Ingold, esse equivoco é uma “cegueira conceitual” (INGOLD, 2015, p. 104) que faz com que concebamos tanto os corpos quanto os objetos como coisas-em-si-mesmas (IBID, p. 104).

Dessa maneira, quando o corpo é denominado como ferramenta, reforça-se a cisão corpo-mente e a fragmentação entre suas partes. Ademais, intensifica-se a filosofia racionalista, cuja inteligência é privilegiada em detrimento da percepção, dos sentidos e dos afetos. É diante dessa concepção corporal que se conjuga a

educação como “transmissão de conhecimento predeterminado” (DAHLBERG, 2019, p. 59) ou, como denominaria Paulo Freire (1987, 2022), a educação bancária, que tudo “dicotomiza” (FREIRE, 1987, p. 39).

A forma como as pessoas concebem a si é produto de uma educação que, ao longo da história, tem sofrido com os interesses econômico-político-sociais da minoria dominante que movimenta esforços para a manutenção das “práticas bancárias” (FREIRE, 1987) por meio dos currículos prescritivos (GOODSON, 2019). Nesse ciclo de opressão e reconhecimento de si, alimenta-se o paradigma de que no processo de ensino-aprendizagem a educadora é a detentora do conhecimento que será transmitido às educandas por meio das informações organizadas por ela e que o conteúdo apresentado deve ser mecanicamente explorado, a fim de ser decorado (FREIRE, 1987) ao invés de gerar compreensões acerca da realidade. Uma educação que reafirma a distância, o controle e a opressão, que opera para a conformidade, a imobilidade e a passividade, promovendo a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1987) e instaurando, cada vez mais, as contradições que marcam as mazelas da nossa sociedade.

Nessas práticas educativas de opressão:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros **objetos** (FREIRE, 1987, p. 34, grifo meu)

Esse ciclo de opressão que produz formas de educação incide intensamente na formação docente, como retrata a fala de Márcia: “É como se a nossa máquina ficasse um tanto que dissociada muitas vezes do nosso pensamento, das nossas

intenções, das nossas ações”. Segundo Paulo Freire, esse processo começa por aceitar que:

o formador é o sujeito em relação a quem me considero o **objeto**, que ele é o sujeito que me forma e eu, o **objeto** por ele formatado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, **eu, objeto** agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do **futuro objeto** de meu ato formador (FREIRE, 2012, p. 24-25, grifos meus).

Para a educação transmissiva, bancária, educadora e criança têm seus corpos objetificados e imobilizados, pois estão para serem formados e instrumentalizados por meio de modos de ensino pré-determinados, formatados para todas as pessoas, indiscriminadamente reproduzidos no espaço e no tempo. Nessas experiências educativas, da formação docente ao cotidiano da escola, há conteúdos programáticos a serem administrados, objetivos a serem cumpridos e tarefas a serem realizadas, independentemente das singularidades que constituem os diversos coletivos das instituições escolares. As histórias de vida, as múltiplas relações que se criam com o mundo e todo o movimento que produz conhecimentos e sentidos outros são omitidos dentro de um sistema de objetificação, massificação e anestesiamiento do ser.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 1987, p. 38)

O que se pretende ao conceber educadora e crianças como objetos no mundo, que têm seus modos de funcionamento homogeneizados, limitados e distanciados, é justamente a desestruturação das forças de transformação social (GOODSON, 2019). A educadora que se vê como um objeto reciprocamente enxerga a criança como um outro qualquer no espaço. Sendo objetos, possuem modos de

funcionamento inquestionáveis pelas relações estabelecidas no cotidiano da escola: relações segmentadas, distanciadas e anestesiadas. Reflexo dessa condição vivida corriqueiramente, talvez seja esse o mal-estar experienciado por Cintia, como descrito no episódio V. Talvez, a educadora tenha se dado conta de que nem ela, nem mesmo as crianças são objetos dentre os tantos que habitam o espaço da escola; que o ato de cuidado, fundamental no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil, não diz sobre a manipulação de corpos-objetos que em seus modos de funcionamento possuem necessidades fisiológicas a serem mecanicamente atendidas, mas que há crianças, com seus modos de vida, com suas necessidades fisiológicas e afetivas, a serem cuidadas por uma educadora que também possui as mesmas necessidades – de vida e cuidados – que aquelas crianças.

Para Paulo Freire (2022), é vital no processo de ensino-aprendizagem que a educadora testemunhe às crianças o quanto é essencial respeitá-las, bem como respeitar a si própria, um exercício que nunca deve ser dicotomizado. Tal atitude encontra abertura quando a educação de educadoras e crianças é concebida sob outros fundamentos, quando “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2022, p. 25). Mas, quando ensinar é “viver concretamente” (FREIRE, 2022, p. 93), há possibilidades para que a aprendizagem seja produzida na experiência do corpo com o mundo e junto aos outros corpos que constituem o coletivo.

Assim, parece que as conceituações acerca do corpo, que o dicotomizam e objetificam, reforçam as concepções pedagógicas que se orientam por diretrizes cartesianas, dualistas e transmissivas. No mesmo sentido, a educação que se faz por esses pressupostos reproduz esse entendimento de corpo formatando as experiências educativas a fim de manter as separações: da pessoa consigo própria, dela com as outras e do seu contato com o mundo. Esses distanciamentos sustentam a sensação de anestesia, de perda da presença, sintoma vivido em nossa sociedade nos dias de hoje. Dessa forma, observamos um processo que se retroalimenta: a forma como nos percebemos cria formas de educação e estas reforçam o entendimento que temos de nós. Diante do contexto atual,

evidentemente, esse ciclo tem produzido mais situações de opressão e cerceamento que orientado à emancipação social.

Certa de que o paradigma corpo-objeto originou profundos prejuízos na perda do contato do ser com as coisas do mundo, busco caminhos que nos permitam retornar às coisas mesmas e a este mundo que “é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 06). Se Descartes nos deixou o legado do “Penso, logo existo” e fomentou o ideário do corpo como invólucro do espírito, como dimensão falha, como objeto, ferramenta, máquina ou autômato, podemos reescrever esse princípio que diz do corpo que não somos e recolocar como central a condição humana que é essencialmente corporal: “Sinto, logo sou” (LE BRETON, 2016, p.11).



“Meu corpo é tudo isso!”

Marília, 4 anos

Desenho de caneta hidrocor em papel sulfite.

Consigna: Como é seu corpo?

Produção feita em contexto na escola.

Foto: Emílina Wenceslau Almeida

O CORPO QUE SOMOS

Se não é um objeto, o que é o corpo?

O tempo em que estive empenhada em observar e refletir sobre as questões acerca do corpo – que se evidenciavam em diversas dimensões, seja pela proposição das práticas pedagógicas, da mediação das educadoras, ou, ainda, pela autorreferência, isto é, pela forma como as educadoras concebiam a si próprias em sua corporalidade – foi um momento em que eu me apropriava da nova profissão, ser educadora, e buscava me encontrar na fronteira (in)existente entre a arte e a educação. Uma condição que exigia sair de mim mesma, da minha experiência individual para encontrar as outras pessoas que, com suas experiências e olhares, constituíam o coletivo.

Indagava-me sobre o que aproximava e distanciava a escola dos movimentos de expressão, criação, ensino, aprendizagem e conhecimento. Na multiplicidade de experiências, o que saltava aos meus olhos, como já muito anunciado aqui, era o tratamento do corpo como terceira pessoa. Nessa referência, crianças e educadoras **têm** corpos ao invés de **serem** subjetividades que se constituem em suas corporalidades. Esse abismo epistemológico no reconhecimento de si e na criação do conhecimento me levava recorrentemente à pergunta: o que é o nosso corpo?

Foi na fenomenologia merleau-pontiana que encontrei possibilidades para responder tal interrogação. No pouco que a compreendia, encontrava subsídios para refletir com as educadoras na escola e nas formações fora do cotidiano escolar. Essa abordagem filosófica se faz fundamental, pois pressupõe que é em nós mesmas que encontramos o verdadeiro sentido, isto é, a compreensão humana está imbricada nas suas relações com o espaço, o tempo e o mundo; dessa forma, o corpo, a percepção e a intersubjetividade são pilares que abarcam a nossa existência. E, ainda, são nas ações situadas, nas experiências vividas, que é possível reconhecer a outra pessoa, bem como conhecer a si própria e as coisas do mundo (MERLEAU-PONTY, 2018).

Para Merleau-Ponty (2018), a pessoa é a sua fonte absoluta, já que a experiência vivida por ela não provém de seus antecedentes, de seu ambiente físico ou social, mas caminha em direção a eles e os sustenta, pois é ela quem a faz ser para si. Logo, é no corpo em movimento no mundo, com suas relações, afetações e expressões que encontramos os sentidos atribuídos a cada situação. Se a educação

é a criação de conhecimento, não há outra maneira de fazê-la senão pela nossa condição de existência, isto é, pelo corpo que somos.

Assim, essa seção do texto se debruça sobre a obra “Fenomenologia da Percepção” de Maurice Merleau-Ponty, com a intenção de trazer algumas dimensões que nos ajudem a compreender o que pode ser o corpo. A pretensão não é esgotar o assunto, que evidentemente é inesgotável, mas alcançar fundamentos que permitam um deslocamento conceitual e, conseqüentemente, encaminhem a uma educação de produção de sentidos que possibilite processos de emancipação. Desse modo, começo pela questão: o que é o corpo?

Um sentido que se sente

O corpo é uma massa sensível⁴³ constituída pela sua unidade indivisível, quer dizer, suas partes não se relacionam de forma separada como *partes extra partes*⁴⁴, não são uma reunião de tecidos, órgãos, sistemas e sentidos justapostos; antes, são uma composição original: o corpo é um todo indiviso, as partes que o constituem estão envolvidas umas nas outras e não existem fora dessa composição integrada. Essa relação entre as partes que compõem a inteireza corporal não se realiza de forma segmentada, por acoplamento ou soma, ela é feita de uma única vez em sua unidade (MERLEAU-PONTY, 2018).

O corpo é reflexivo, constitui-se em si, isso significa que ele é capaz de realizar-se sobre si mesmo: um ser tátil que tem o poder de tocar – ele é tocante, mas também é capaz de tocar-se; é um ser sonoro que tem o poder de ouvir – pode fazer-se ouvir, ouvir a quem o fala e ouvir a si; é um visível que tem o poder de ver – é visto e vidente que vê a si próprio; é um móvel que tem o poder de mover – é movente que move ao se mover, é um móvel e movente para si (MERLEAU-PONTY, 2014, 2018 e CHAUI, 1989, 2010).

⁴³ SENSÍVEL – (adj.) que tem sentidos; suscetível aos estímulos sensoriais. In. Dicio Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sensivel/>. Acesso em: dezembro de 2022. E do Latim *sensibilis* “perceber”, “sentir”. In. Origem da Palavra. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/sensivel/>. Acesso: dezembro de 2022.

⁴⁴ Para Merleau-Ponty um objeto é caracterizado pelo fato de que “existe partes extra partes e que, por conseguinte, só admite entre suas partes ou entre si mesmo e os outros objetos relações exteriores e mecânicas” (2018, p.111).

Quando pressiono minhas mãos uma contra a outra, não se trata então de duas sensações que eu sentiria em conjunto, como se percebem dois objetos justapostos, mas de uma organização ambígua em que as duas mãos podem alternar-se na função de ‘tocante’ e de ‘tocada’. Ao falar de ‘sensações duplas’ queria-se dizer que, na passagem de uma função à outra, posso reconhecer a mão tocada como a mesma que dentro em breve será tocante — neste pacote de ossos e de músculos que minha mão direita é para minha mão esquerda, adivinho em um instante o invólucro ou a encarnação desta outra mão direita, ágil e viva, que lanço em direção aos objetos para explorá-los. O corpo surpreende-se a si mesmo do exterior prestes a exercer uma função de conhecimento, ele tenta tocar-se tocando, ele esboça ‘um tipo de reflexão’, e bastaria isso para distingui-lo dos objetos, dos quais posso dizer que ‘tocam’ meu corpo, mas apenas quando ele está inerte, e, portanto, sem que eles o surpreendam em sua função exploradora (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 137).

Sentir é, ao mesmo tempo, desdobrar-se como pessoa (LE BRETON, 2016). O corpo é, portanto, uma reflexão reversível nele mesmo. É um sensível que é sensível para si, um sentido que se sente. Ao mesmo tempo, é descentrado de si, abre-se ao outro e sai de si em direção ao mundo, isso porque o corpo é subjetividade e, desse entrelaçamento com o mundo, emerge a consciência, que não é estática, acabada, mas se realiza na experiência. É na experiência, na manifestação das expressões e significações, que compreendemos o que é SER CORPO e, com isso, percebemos que não temos um corpo, não estamos nele ou diante dele. EU SOU MEU CORPO. Isso é que é o corpo: o meu eu (MERLEAU-PONTY, 2014, 2018 e CHAUI, 1989, 2010).

A existência ambígua

Condição fundamental da existência humana, o corpo é a dimensão da nossa totalidade. Ao reconhecer isso, compreendemos que as dualidades colocadas pelas abordagens clássicas⁴⁵ não são suficientes para explicar o fenômeno da existência.

⁴⁵Por abordagens clássicas, Merleau-Ponty se refere à fisiologia que confere ao corpo uma leitura mecânica, fazendo dele mero objeto regido por leis causais e à psicologia de caráter cognitivo comportamental que concede ao corpo um estatuto de objeto da consciência, abordagens que consideram a clássica separação entre o psíquico e o fisiológico. Ainda, em suas obras, o autor questiona a ciência e a filosofia modernas com a intenção de superar as dicotomias - sujeito-objeto, ser-consciência, fato-essência, real-aparência – para isso propõe “um novo ponto de partida: a compreensão de suas origens” (CHAUI, 1989, p. X).

Merleau-Ponty, em “Fenomenologia da Percepção” (1945/2018), traça uma extensa reflexão acerca dessas concepções que concebem o corpo por uma única perspectiva, ou seja, a de objeto. Enfatizando suas palavras já citadas: “existe-se como coisa ou existe-se como consciência (Ibid., p. 268).⁴⁶ Conseqüentemente, o corpo pelo pressuposto dualista é colocado como dimensão da passividade, enquanto o pensamento, como dimensão da atividade. Se os processos corporais são pensados por essa perspectiva passiva, eles o são descritos em terceira pessoa; há, nessa condição, o distanciamento, tanto da pessoa com a experiência vivida, como dela consigo própria. Por essa concepção, a pessoa da experiência é desconsiderada, uma vez que os processos corporais são regidos pelas causalidades, relação causa-efeito. Contudo, Merleau-Ponty (2018) desfaz esse equívoco ao considerar que não há como separar-se do corpo para falar dele: “o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara” (p. 269). Para o autor, é na existência que compreendemos o corpo vivo:

A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência. Foi a existência que encontramos no corpo aproximando-nos dele por uma primeira via de acesso, a da fisiologia. É nos permitindo então cortejar e precisar este primeiro resultado interrogando agora a existência sobre ela mesma, quer dizer, dirigindo-nos à psicologia (Ibid., p. 131).

E, ainda, considerando as ideias de Menninger-Lerchenthal, o autor descreve:

É preciso [...] passar de um conhecimento dos fatos psicológicos e fisiológicos a um reconhecimento do acontecimento anímico como processo vital inerente à nossa existência (MENNINGER-LERCHENTHAL apud MERLEAU-PONTY, 2018, p. 131).⁴⁷

A existência é, então, constituída pela experiência do corpo e esta nos revela uma intrínseca qualidade: a ambigüidade. Isto é, não somos objetos, porque somos uma consciência, mas não somos pensamento, porque somos um corpo. Somos, ao

⁴⁶ Consideraremos alma, espírito, mente e consciência como sinônimos, visto que nos interessa superar as concepções que separam o corpo, a parte material, da imaterial, a experiência vivida da reflexão. As considerações aqui desenvolvidas não abarcam as dimensões espiritualistas e religiosas.

⁴⁷ Erich Menninger-Lerchenthal (1898 – 1966) foi neurologista, professor universitário e presidente do grupo de especialistas em neurologia e psiquiatria na Associação Médica de Viena. Disponível em: https://de.wikipedia.org/wiki/Erich_Menninger-Lerchenthal. Acesso: dezembro de 2022.

mesmo tempo, consciência e corpo imersos no mundo. “Ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 142). A consciência é camada originária da experiência em relação à qual o pensamento e a reflexão são derivados. Partindo da experiência do corpo, ou do corpo em realidade, Merleau-Ponty (2018) desenvolve a noção de corpo próprio ou corpo vivido⁴⁸, a qual concebe uma consciência que se relaciona mutuamente com o corpo fundado no mundo, ganhando e doando significação (CHAUÍ, 1989 p. 11).

A forma como vivemos – nossos gestos, hábitos, cacoetes – depende de toda sedimentação, consolidação de nosso passado no presente. Para abarcar a dimensão da existência humana, o filósofo caracteriza a ambiguidade do corpo como duas camadas distintas que o compõe, sendo elas: o corpo habitual e o corpo atual (MERLEAU-PONTY, 2018). O corpo habitual diz das generalidades, das experiências passadas que são constitutivas do corpo no mundo; enquanto o corpo atual diz das atualidades, do que torna possível ao corpo se reinventar ou criar novas experiências no presente. É o corpo habitual que nos permite agir no mundo sem precisarmos reaprender a todo o momento as operações que realizamos cotidianamente, ele é a síntese do nosso conhecimento vivido, tempo passado, e está como possibilidade de recuperação pelo corpo atual, tempo presente. Isso porque o corpo não é somente “uma experiência instantânea, singular, plena”, mas pode também ser entendido “sob um aspecto de generalidade como um ser impessoal” (Ibid., p. 123). Essa generalidade, capaz de consolidar atitudes⁴⁹ adquiridas, conserva um passado da pessoa que pode ser retomado e ressignificado

⁴⁸ É em “Fenomenologia da Percepção” (1945) que Maurice Merleau-Ponty desenvolve o conceito do corpo próprio; contudo, em suas obras posteriores, o filósofo avança em suas reflexões ao tomar a experiência corporal como originária de todas as outras, ou seja, que a experiência do corpo consigo próprio é uma experiência em propagação e que se repete na relação com os outros e na relação com as coisas, com isso, desenvolve o conceito de “carne” e o mundo nessa perspectiva é concebido como unidade fundamental, “mundo sensível” (CHAUÍ, 1989 p.11). Faremos esse deslocamento conceitual, ou, aprofundamento na ideia do corpo que somos, quando discutirmos sobre o corpo ser uma reflexão reversível nele mesmo, assunto do subtítulo “O corpo como obra de arte e a educação emancipadora”.

⁴⁹Merleu-Ponty utiliza o termo comportamento em seu texto “Fenomenologia da Percepção” (1945), por razões semânticas que acompanham a intencionalidade desse trabalho optamos pelo sinônimo atitude. A saber, segundo dicionário online Dicio, atitude significa: maneira de se comportar, agir ou reagir, motivada por uma disposição interna ou por uma circunstância determinada; modo que indica a posição do corpo; objetivo, desejo; comportamento repleto por afetação. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/atitude/>. Acesso: dezembro de 2022.

constantemente. Essas duas camadas corporais não são dois momentos distintos, separados, estabelecem-se numa relação de continuidade, uma vez que o habitual, passado, é retomado constantemente pelo atual, presente; e o presente não teria como apoiar-se na existência se não fosse o passado.

A experiência do corpo no mundo comporta a composição entre generalidade e atualidade. Entre essas duas camadas, não há separação ou isolamento, elas só operam de forma diferenciada num momento posterior à experiência quando há a necessidade de elaboração de um pensamento objetivo, um discurso ou qualquer atividade objetiva originária⁵⁰ da experiência espontânea do ser no mundo; nessas situações, há um movimento de oscilação entre os atos em primeira e terceira pessoa, sendo que a primeira pessoa se refere à experiência vivida (subjetividade) e a terceira, à reflexão produzida por essa experiência (objetividade). Contudo, essa oscilação não separa as duas camadas, mas sim, reforça a sua imbricação⁵¹ (RAMOS, 2009)⁵². Nas palavras de Ramos:

O corpo habitual é o passado sedimentado que o corpo atual integra em cada um de seus movimentos presentes. Importa salientar que essa integração não deve ser compreendida como uma supressão [...]. Há, assim, um movimento integrado da existência normal que pendula entre os atos em terceira pessoa e os atos pessoais, sem que isso signifique uma desintegração da conduta. Quer dizer, neste caso, o corpo próprio retoma ou mobiliza os hábitos adquiridos (o passado do sujeito), mas também se abre para novas aquisições (ou seja, ele se projeta num presente vivo que reativa o passado, e se dirige a um futuro inédito ao improvisar e, conseqüentemente, adquirir novos comportamentos) (2009, p. 73).⁵³

⁵⁰Originário quer dizer, no caso do ser no mundo, que sua abertura ao mundo, às coisas e ao outro se dá através de sua posição pré-reflexiva, ou seja, na posição que ainda não tem uma consciência de tudo o que se faz ou poderá fazer.

⁵¹Esse movimento de oscilação entre os atos de primeira e terceira pessoa referente ao corpo habitual e atual se relaciona ao fenômeno de produção de presença (GUMBRECHT, 2010) que será desenvolvido no capítulo sobre Presença.

⁵²Silvana de Souza Ramos é livre docente do curso de filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de São Paulo. Fonte: <https://filosofia.fflch.usp.br/professores/silvana-de-souza-ramos>. Acesso: maio de 2023.

⁵³Sobre a expressão “existência normal”, ela se refere aos corpos sem intercorrência. Diferentemente de experiências vividas por corpos que sofreram uma intercorrência, como a amputação, que confere à pessoa o fenômeno do membro fantasma ou a anosognosia, uma disfunção do organismo que se caracteriza pela negação e falta da consciência da própria doença. Foi justamente o estudo dessas situações existenciais que permitiu Merleau-Ponty configurar essas duas camadas de nossa existência, onde se encontra sedimentado nosso passado, ou seja, nossa história e o nosso presente engravidado de futuro.

Por essa perspectiva, compreendemos a relação intrínseca entre a percepção e a dimensão histórica da vida da pessoa, visto que a ambiguidade do corpo – habitual e atual – deverá ser compreendida pela ambiguidade do tempo: o passado jamais é superado por completo, ele permanece de algum modo no presente. O corpo habitual é “essa quase-presença do passado” (MOUTINHO, 2006, apud RAMOS, 2009, p. 73), enquanto o corpo atual é o presente engravidado de futuro⁵⁴.

A ambiguidade da existência se dá pela ambiguidade do corpo. A experiência existencial, que é simultaneamente interioridade e exterioridade, realiza-se pela corporalidade ambígua em suas dimensões fisiológicas, que é o em-si, e psíquica, o para-si (MERLEAU-PONTY, 2018). Tais dimensões são intrínsecas ao corpo, o em-si e o para-si, desdobram-se em duas camadas, do corpo habitual e atual, que se compreendem pela ambiguidade do tempo, presente-passado e presente-futuro. Assim, a noção de ambiguidade, componente da estrutura do ser no mundo, permite ampliar a compreensão acerca dos processos corporais. Para Merleau-Ponty⁵⁵ (2018, p. 126), “a partir deste fenômeno central as relações entre o ‘psíquico’ e o ‘fisiológico’ tornam-se pensáveis”, uma vez que o filósofo evidencia as limitações da fisiologia mecanicista e da psicologia clássica.

A fisiologia mecanicista concebe o corpo como um objeto mecânico caracterizado por movimentos lineares e regulares entre estímulo e reação, cujas reações mecânicas estão previamente determinadas e são perfeitamente previsíveis, não havendo espaço para a sedimentação de um passado e a sua consequente atualização. Nessa perspectiva do corpo objeto, o tempo não é um constituinte da pessoa; da mesma forma, as memórias não são acumuladas, nem os hábitos (re)construídos; seu horizonte é determinado pela imobilidade do presente,

⁵⁴ Essa expressão “presente engravidado de futuro” vem originalmente da expressão “o presente está sempre grávido do futuro”, de autoria de Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) em sua obra “Princípios da natureza e da graça”. Leibniz é considerado um dos maiores filósofos alemães do século XVII, ao lado de Descartes e Spinoza.

⁵⁵ Para superar a abordagem do corpo-objeto e da consciência como pensamento puro, Merleau-Ponty questiona os conceitos fundamentais da ciência e da filosofia, visto que esses “já carregam uma interpretação da realidade, da experiência e do sentido. É preciso [...] propor-lhes um novo ponto de partida: a compreensão de suas origens” (CHAUÍ, 1989, p. 10). Ao recolocar tais conceitos fundamentais na experiência do corpo no mundo é possível repensá-los e integrá-los entre si para alcançar os fenômenos corporais. Esse é o esforço que Merleau-Ponty empenha em suas obras e, por essa razão, seu trabalho é fundamental para compreendermos o corpo que somos.

sendo a pessoa uma prisioneira do momento atual, sem espaço para mudanças nas suas reações e no uso dos seus movimentos.

Já a psicologia clássica toma o psiquismo como uma consciência objetivada e determinada por leis e relações, através de um pensamento impessoal, de sobrevoos. Esquecendo-se da vivência fundamentada no subjetivo, limita-se a tomar os fenômenos mentais como simples fatos, desprezando toda a riqueza da consciência. Por essa via, o corpo recai no plano da representação intelectual e o psiquismo é reduzido a um interior passível de ser analisado e manipulado como um objeto da ciência constituído de propriedades invariáveis e regido por leis constantes. Dessa maneira, o corpo é sempre percebido ao lado da experiência (SIVIERO, 2015)⁵⁶.

Para Merleau-Ponty (2018), a questão não está em determinar o domínio do psíquico e do fisiológico; mas sim, em explicar tais dimensões a partir do engajamento da pessoa em seu mundo, através de seu corpo total e não apenas por uma ou outra parte exclusivamente; “não é um psiquismo ligado a um organismo, mas este vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 130). Tanto nas críticas à fisiologia mecanicista e à psicologia clássica, quanto às ideias de Descartes – nas quais a alma e o corpo são caracterizados como substâncias separadas, cada uma com suas propriedades distintas entre si e marcadas por uma forte cisão – Merleau-Ponty (2018) descobre uma dimensão que está antes das distinções cartesianas, que é implícita às categorias da fisiologia e da psicologia; trata-se da dimensão do pré-objetivo. “No corpo pré-objetivo, o somático⁵⁷ e o psíquico não travam conflito algum” (SIVIERO, 2015, p.39), são componentes identificáveis entre si; no entanto, não existem de maneira isolada, separados e em conflito na existência. “É por ser uma visão pré-objetiva que o ser no mundo pode distinguir de todo o processo em terceira pessoa [...], de todo conhecimento em primeira pessoa – e que ele poderá realizar a junção do ‘psíquico’ e do ‘fisiológico’” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 119).

⁵⁶ Marcelo Ramos Siviero é doutor e mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e membro regular do Grupo de Estudos Espinosanos (GEE). Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/7382003/jose-marcelo-ramos-siviero>. Acesso: maio de 2023.

⁵⁷ Somático – (adj.) Físico ou corporal; que tem em conta o aspecto físico do corpo humano. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/somatico/>. Acesso: dezembro de 2022.

É a dimensão pré-objetiva que confere ao corpo percipiente e às suas capacidades sensório-motoras o reconhecimento da sua fundação no mundo, ou seja, o corpo como ser no mundo. Ser no mundo é ser um corpo em contato permanente com um mundo de características sensíveis. “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (Ibid., p. 122).

Em síntese, nossa existência é constituída pelas experiências do corpo no mundo. Por isso, possui uma característica intrínseca que é a ambiguidade: corporal, espacial e temporal. A ambiguidade do corpo está na indissociável relação entre a dimensão fisiológica (física, orgânica) e psíquica (mental, cognitiva); ainda, outro aspecto ambíguo corporal está no processo de desenvolvimento da consciência, ela se origina na experiência do corpo no mundo. Assim, a espacialidade se faz ambígua pela simultaneidade entre interioridade e exterioridade, isto é, entre a pessoa em sua constituição psicofisiológica e o ambiente. Essa composição se desdobra em duas camadas do corpo, a habitual e a atual, que emergem da ambiguidade temporal (passado-presente e presente-futuro). As camadas corporais são uma continuidade, enquanto o corpo habitual diz das experiências vividas, dos conhecimentos adquiridos e consolidados, ou seja, do passado; o corpo atual é vivido no presente e está aberto a novas aquisições e atualizações, projeta futuro. Na experiência, corpo habitual e atual se fundem e é por isso que a percepção está diretamente relacionada à história de vida: as experiências vividas fundamentam as do presente.

Pelos mesmos motivos acima destacados, observaremos que a ambiguidade constitui igualmente os hábitos, a motricidade e a espacialidade. Dessa maneira, a existência é ambígua porque o corpo o é e, conseqüentemente, todos os processos que o integram se fazem nessa composição.

Hábito, motricidade e espacialidade

Nós somos no espaço e no tempo (MERLEAU-PONTY, 2018). Nosso passado, sedimentado em hábitos corporais adquiridos, permite que nos relacionemos

espontaneamente com o mundo sem que essa relação seja coordenada pela consciência. Essa camada de passado, ou seja, da nossa história de vida, permite que respondamos a certos estímulos de forma espontânea, sem a necessidade de refletirmos sobre eles a todo instante. Isso garante que nossas necessidades, biológicas e vitais, sejam atendidas e nos mantenham na existência. A reação aos estímulos do mundo e aos de sua própria vivência é a forma mais autêntica que o corpo encontra para enfrentá-los e ele compõe em hábitos suas formas de reagir. Dessa maneira, as reações não podem ser confundidas como produtos do intelecto, de forma premeditada; antes, são realizadas pelo envolvimento do corpo no mundo. Nas palavras de Merleau-Ponty (2018, p. 201), “o hábito não reside nem no pensamento nem no corpo objetivo, mas no corpo como mediador de um mundo”.

Os hábitos, em outras palavras, as atitudes “adquiridas na relação imediata do corpo com o mundo – porque dão conta das necessidades vitais – permitem ampliar o espectro de ação da ação humana para além das tarefas estritamente biológicas” (RAMOS, 2009, p. 75). É por essa razão que nos é possível improvisar atitudes e ampliar nossa atuação no mundo (Ibid.). Essa nossa capacidade de improvisar sobre uma situação diz da camada de presente, nosso corpo atual, que opera na aquisição de novos hábitos.

Habituar-se a um chapéu, a um automóvel ou a uma bengala é instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 199).

Habituar-se é instalar no próprio corpo um significado. O hábito implica a criação de significações pelo corpo, afinal, “na aquisição do hábito é o corpo que compreende” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 200). Ele compreende o que precisa ser realizado e, espontaneamente, articula-se nas suas funções perceptivo-motoras. Essa compreensão corporal não diz do sistema causa-efeito, não é uma resposta descorporificada que engaja um sistema específico do corpo para agir sob um dado sensível; o hábito é, antes, a imersão do corpo no mundo, ele se junta a este como sendo uma extensão, sem ser parte separada.

O corpo habitual que abarca a realização das nossas tarefas e das formas pelas quais respondemos aos estímulos do mundo não esgota sua existência nessas

únicas funções. A vida não se limita a isso, ela possui uma dimensão pessoal que extrapola as fronteiras da adaptação e das necessidades vitais. Se por um lado as atitudes habituais nos permitem dominar a lógica do mundo, isto é, eu não preciso calcular a distância entre minha mão e os óculos que estão em meu rosto para conseguir pegá-los, ou isso para qualquer outro objeto no espaço, porque eu sei exatamente o movimento necessário para realizar a ação de apreensão. Por outro lado, esse mesmo domínio me dá liberdade, pois permite criar novos horizontes de atuação no mundo. Assim, ao dominar a lógica do mundo e responder a ela espontaneamente para se manter na existência, esse domínio nos abre a outras perspectivas, como a da expressão. Quer dizer, as composições constituintes dos hábitos tanto atendem às necessidades imediatas da vida como, também, são a base para que se explore sua capacidade expressiva; a exemplo do desenvolvimento do hábito motor temos a dança (Ibid., p. 203). Ainda, esse poder de se habituar valendo-se de instrumentos prolonga o campo das ações corporais, tal como usar óculos ou dirigir um automóvel. Por meio dos hábitos, a pessoa desenvolve novas atitudes e ações que desenham um universo cultural ao seu redor⁵⁸ (RAMOS, 2009).

Os movimentos que constituem os hábitos, bem como os instrumentos utilizados nas suas ações, são incorporados e se tornam uma extensão corporal: “as ações em que me envolvo por hábito incorporam a si seus instrumentos e os fazem participar da estrutura original do corpo próprio” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 134). Desse modo, um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quando ele o incorporou ao seu mundo. Assim, a integração corporal é vivida antes de ser pensada, isso porque a unidade do corpo, que se realiza na experiência, faz-se pela dimensão do ser no mundo, na qual o movimento tem uma importância fundamental na experiência da percepção. Dessa forma, a experiência do corpo é unitária, quer dizer, ela unifica corpo-movimento-mundo-outro.

As diferentes partes de meu corpo – seus aspectos visuais, táteis e motores – não são simplesmente coordenadas. [...] Todos esses

⁵⁸É importante saber que os hábitos corporais compreendem um vasto alcance da existência humana e aqui foram destacadas algumas perspectivas apenas a fim de entender sua importância no enraizamento da existência.

movimentos estão à nossa disposição a partir da sua significação comum. [...] Assim, a conexão entre os segmentos de nosso corpo e aquela entre nossa experiência visual e nossa experiência tátil não se realizam pouco a pouco e por acumulação. Não traduzo os ‘dados do tocar’ para ‘a linguagem da visão’ ou inversamente; não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 207).

A experiência do movimento evidencia a harmoniosa combinação da estrutura corporal e desta com o mundo. Merleau-Ponty (2018) defende que há uma harmonia entre os diferentes órgãos do corpo, entre os diferentes sentidos e, ainda, a harmonia da pessoa com o mundo. Entre essas três instâncias, constata uma ligação entre a parte e o todo – a parte antecipa o todo e o todo não é nada sem as partes. Apesar das diferenças entre os sentidos, eles se comunicam e associam seus diferentes poderes formando um sistema sinérgico que o autor chama de sinestesia, ou seja, as diversas partes do corpo e os sentidos se envolvem, implicam-se entre si e, nessa mescla corporal, compreendemos dois fenômenos: a unificação e a realidade da coisa percebida, uma vez que a coisa percebida é o correlato de meu corpo percipiente. Em outras palavras, é o movimento direcionado ao objeto da percepção que dá origem à unidade do corpo enquanto poder sinérgico e expressivo, capaz de estruturar um mundo (RAMOS, 2009).

A motricidade⁵⁹ como um poder corporal também guarda em si a ambiguidade. Ela se desdobra em uma dupla composição: movimento concreto e movimento abstrato. Tal como o corpo habitual e o corpo atual, o movimento em sua dupla realização se dá na intrínseca relação com o tempo. O movimento concreto diz das ações imediatas, aquelas que o corpo é capaz de realizar por meio da estruturação natural ou pela mobilização de atitudes adquiridas pela sedimentação dos hábitos. Ele se orienta por uma situação⁶⁰ efetiva. Já o movimento abstrato não é desencadeado por nenhum objeto existente ou situação em si, ele “desenha no espaço uma intenção gratuita que se dirige ao próprio corpo e o constitui como objeto em vez de atravessá-lo para, através dele, ir ao encontro das coisas” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 172). O movimento abstrato abre um campo

⁵⁹ A motricidade concebida aqui se afasta do mecanicismo a ela legado pela biologia, pela fisiologia e pelas ciências que tratam o corpo como objeto físico-químico.

⁶⁰ “Situação” refere-se a um conjunto de estímulos.

de possibilidades no qual é possível desenvolver novos hábitos, contudo, a expressividade emergente não está vinculada a qualquer necessidade ou finalidade imediata. Através dele, a pessoa não almeja a execução de tarefas, mas o prazer de uma ação gratuita e livre. Essas duas dimensões do movimento se interpenetram e se retroalimentam, assim como corpo habitual e atual, permitindo à pessoa estar tanto engajada em suas tarefas atuais quanto polarizada por intenções que as ultrapassem, à vista disso, a pessoa está ligada ao presente ao mesmo tempo projetada ao porvir.

Todo movimento possui um fundo – um motivo – que é imanente ao movimento, anima-o e o mantém a cada momento. Movimento e fundo são momentos de uma totalidade única (MERLEAU-PONTY, 2018). No movimento concreto, o fundo é o mundo dado; diferentemente, no movimento abstrato, o fundo é o mundo construído. Por consequência, o movimento abstrato não visa ao mundo enquanto lugar de uma ação real, ele visa à potência expressiva do corpo, desenha um mundo fictício, onde o corpo pode desfrutar livremente de seu poder expressivo. Ainda,

O movimento abstrato cava, no interior do mundo pleno no qual se desenrolava o movimento concreto, uma zona de reflexão e de subjetividade, ele sobrepõe ao espaço físico um espaço virtual ou humano. O movimento concreto é portanto, centrípeto, enquanto o movimento abstrato é centrífugo; o primeiro ocorre no ser ou no atual, o segundo no possível ou no não-ser; o primeiro adere a um fundo dado, o segundo desdobra ele mesmo seu fundo. A função normal que torna possível o movimento abstrato é uma função de ‘projeção’ pela qual o sujeito do movimento prepara diante de si um espaço livre onde aquilo que não existe naturalmente possa adquirir um semblante de existência (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 160).

O movimento não pode ser compreendido unicamente como movimento objetivo e deslocamento no espaço, mas sim como projeto de movimento ou “movimento virtual”, ele é o fundamento da unidade dos sentidos (Ibid., p. 314). A motricidade existe enquanto resposta e ação sobre a circunvizinhança do mundo; nela os sentidos não se justapõem, todavia, estão disponíveis e abertos aos fenômenos, contribuindo cada um com suas potências na realização de uma determinada ação. É no movimento e no seu desenvolvimento espaço-temporal que o fenômeno da expressão se dá. O movimento é sempre expressão, desde os mais sutis até os involuntários, é uma comunicação e uma construção de significado,

quer dizer, ele é abertura e ocultamento de significados, o próprio sentido a se desvelar. Da mesma maneira, o mundo que o circunda e o envolve não é a soma de eventos físicos, mas um componente inseparável para a constante produção de sentido que se desdobra pouco a pouco nos projetos nos quais a pessoa se engaja e estes nunca terminam, estão sempre a serem desempenhados (SIVIERO, 2015).

Desse modo, a motricidade é inseparável do espaço, ela é o seu desenvolvimento, sua efetivação. É pelo movimento no espaço que o corpo veicula e realiza suas intencionalidades; do movimento emerge a gênese do significado e é no espaço que as intencionalidades ganham um sentido. A espacialidade é a presença do corpo no mundo, da mesma maneira a motricidade é correlata dessa presença, ambas são aberturas ao mundo sensível. O corpo motriz não possui movimento em si, ele entra em movimento quando está polarizado pelas tarefas que o exterior lhe solicita, está engajado em seu meio sensível, profundamente entranhado e enraizado no seio do mundo. “Cada movimento determinado ocorre em um meio, sobre um fundo que é determinado pelo próprio movimento.” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 192), Ainda,

executamos nossos movimentos em um espaço que não é ‘vazio’ e sem relação com eles, mas que, ao contrário, está em uma relação muito determinada com eles: movimento e fundo são apenas momentos artificialmente separados de um todo único (Ibid.).

Há uma articulação entre o espaço objetivo, generalizado, e o espaço corporal, particular. Eles não são instâncias separadas, mas se articulam como o direito e o avesso de um único fenômeno. O espaço do corpo, o contorno da sua espacialidade interna, é uma fronteira que o diferencia do espaço externo, generalizado, e dos objetos que habitam esse espaço (SIVIERO, 2015). Como no exemplo dado por Merleau-Ponty (2018), se meu braço está apoiado sobre a mesa, eu não posso dizer que ele está como o telefone que está ao seu lado, também colocado na mesa. Isso porque o telefone é exterioridade pura, suas partes se desdobram umas sobre as outras, enquanto o braço, constituinte do corpo percipiente, é uma interioridade que se realiza pela relação mútua entre os órgãos e suas regiões. Cada fenômeno local, como o braço apoiado na mesa, acarreta um efeito no todo, já que a função de cada órgão influi no órgão ao lado, que responde

à ação recebida. Todas as operações são engajadas conjuntamente, o que caracteriza a integração corporal. O que dizemos aqui não é sobre uma “reunião de órgãos justapostos no espaço”, mas meu corpo inteiro é uma “posse indivisa e sei a posição de cada um de meus membros por um esquema corporal” (Ibid., p. 143).

O esquema corporal pode ser compreendido como uma manifestação na qual o todo é anterior às partes, as partes encontram seu significado somente quando integradas ao todo e sua significação reside na imanência da *forma*⁶¹. Já que “no movimento da existência, o esquema corporal não é a consciência global das partes de meu corpo, mas sim a integração ativa das partes em razão de seu valor para os projetos do organismo” (RAMOS, 2009, p.77). Assim, é possível entender o entrelaçamento entre a pessoa que percebe os dados dos sentidos e a síntese perceptiva que concebe o mundo. Nas palavras de Merleau-Ponty (2018, p. 315): “com a noção de esquema corporal, não é somente a unidade do corpo que é descrita de maneira nova, é também, através dela, a unidade dos sentidos e a unidade do objeto”.

Em última análise, se meu corpo pode ser uma ‘forma’ [...] é enquanto está polarizado por suas tarefas, enquanto existe em direção a elas, enquanto se encolhe sobre si mesmo para atingir sua meta, e o ‘esquema corporal’ é finalmente uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo (Ibid., p. 147).

Como já dito, a espacialidade é a própria presença do corpo no seu mundo, isso implica diretamente as tarefas nas quais a pessoa está envolvida; conseqüentemente, a espacialidade do corpo não pode ser concebida como uma *espacialidade de posição*, mas sim, como uma *espacialidade de situação* (Ibid., p. 146). A espacialidade de posição é objetiva, diz respeito ao espaço em absoluto e, portanto, se dá como um conjunto de coordenadas e eixos geométricos. Já a espacialidade de situação, originária, é a própria experiência em estado nascente, que leva em conta a inerência da pessoa em seu movimento e sensibilidade ao mundo (SIVIERO, 2015). Assim, a espacialidade corporal é a ancoragem do corpo em um objeto em uma situação e em face de suas tarefas (Ibid.). Conseqüentemente, o

⁶¹ Segundo Merleau-Ponty (2018, p. 144) a “noção de esquema corporal é ambígua”. Em seu texto, ele apresenta os equívocos que poderiam levar novamente à cisão cartesiana, assim, o filósofo recoloca essa noção partindo da *Gestaltpsychologie*, compreendendo o esquema corporal como uma “forma”, ou seja, como um fenômeno no qual o todo é anterior às partes.

espaço do corpo e suas funções é que instauram o sentido do espaço e esse sentido é definido por suas tarefas e pelas solicitações que sua circunvizinhança requer, ou seja, situações nas quais se engaja. “Meu corpo está ali onde ele tem algo a fazer” (Ibid., p. 336).

O corpo tem o poder de se situar, por isso funda a espacialidade objetiva, isto é, o espaço como categoria, onde os objetos têm a possibilidade de aparecer. As relações espaciais, localização e posicionamento fazem referência, mesmo que implicitamente, a esse espaço originário fundado pela corporalidade. Essa espacialidade emerge quando o corpo realiza uma ação, quer dizer, ela fica em evidência no instante em que o corpo mobiliza suas potências no mundo percebido (SIVIERO, 2015). Merleau-Ponty (2018) ilustra tal manifestação em dois exemplos, primeiro, para localizar o cachimbo que tem entre seus dedos, não é necessário aplicar um sistema de coordenadas e eixos, relacionando-o com o ângulo do antebraço, do tronco e do chão; ao contrário, o espaço do corpo abre um campo de presença e ele sabe exatamente onde está o objeto. E segundo, estando diante de sua tesoura, sua agulha e suas tarefas familiares, a pessoa não precisa procurar suas mãos e dedos, porque não são objetos a se encontrar no espaço objetivo, mas ossos, músculos e nervos são potências já mobilizadas pela percepção da tesoura e da agulha. São os “fios intencionais”, chamados pelo autor, que ligam a pessoa aos objetos dados e, nessa relação intrínseca com o mundo, o espaço corporal abre um campo de presença no qual todos os órgãos e regiões do corpo estão constantemente disponíveis para se envolverem na situação em questão.

A relação entre o corpo e os objetos se constituirá como o fundamento de todas as relações espaciais, sendo condição para a possibilidade de surgir o espaço objetivo: “quando digo que um objeto está sobre uma mesa, sempre me situo em pensamento na mesa ou no objeto, e aplico a eles uma categoria que em princípio convém à relação entre meu corpo e objetos exteriores” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 147). Esse princípio originário de localização, estabelecido entre o espaço do corpo e o exterior, se dá porque “longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse um corpo” (Ibid., p. 149). Portanto, o corpo é a condição de existência do espaço e é evidente que a espacialidade corporal se realiza na ação, sendo ele o referencial de todas as

posições espaciais relativas que articula suas funções aos horizontes os quais desenha.

Intencionalidade, percepção e afetividade

No espaço, o corpo vive a experiência de abrigar o passado sedimentado e o futuro como horizonte a se fazer. Uma relação contínua de sedimentação e espontaneidade estrutura o mundo (MERLEAU-PONTY, 2018). De uma experiência à outra, o corpo flui no espaço, articulando coesamente tanto suas regiões corporais e espaciais, quanto suas camadas – corpo habitual e atual, movimento concreto e abstrato. A espacialidade vivida em suas duas vias indissociáveis, a particular e a generalizada, acolhe os significados comunicados pela sensibilidade; ela tanto opera em cada órgão sensorial e na sua posição objetiva perante o todo, quanto reporta à síntese sensório-motora as suas configurações. É isso que confere ao corpo sua atualidade, que funda o tempo presente, o qual busca seus fundamentos e significados, e, portanto, permite-nos falar do corpo como situação (SIVIERO, 2015).

O que reúne as ‘sensações táteis’ de minha mão e as liga às percepções visuais da mesma mão, assim como às percepções dos outros segmentos do corpo, é um certo estilo dos gestos de minha mão, que implica um certo estilo dos movimentos de meus dedos e contribui, por outro lado, para uma certa configuração de meu corpo (MERLEAU-PONTY, 2018, p 208).

Espacialidade e motricidade são modificações do ser no mundo, duas faces do fenômeno de existir e de se situar num mundo posto pela percepção. “Meu corpo é o meu ponto de vista do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 108) e estar enraizado no mundo e aberto às solicitações circundantes significa estar em um constante ajuste das atitudes; ajustes ou respostas que originam horizontes abertos de possibilidades para ser e agir segundo o que faz sentido na situação, portanto, as modulações corporais emergentes da relação corpo-mundo são integradas de intencionalidades. Consequentemente, há vários modos de ser corpo, ser consciência, ou seja, de ser no mundo. Isso porque o movimento, que é a materialização da intencionalidade – e todo movimento encerra em si uma intenção – nos direciona à fronteira da dimensão atitudinal, a qual extrapola as dimensões fisiológica e psíquica.

O movimento acontece por um desejo de se envolver; a intencionalidade motriz unifica o corpo e o projeta no mundo a partir de sua situação. A percepção e a relação que se estabelece com as significações é que permite à pessoa dirigir uma intenção ao espaço e aos objetos com os quais ela se envolve, “projetar-se no horizonte do possível e do potencial, deixar-se invadir pela situação e, assumindo-a e retomando o repertório de experiências passadas” (SIVIERO, 2015, p. 60), a pessoa transforma a intenção tanto quanto é transformada por ela.

Segundo Merleau-Ponty (2018), a intencionalidade é um saber corporal originário. O movimento tem um papel fundamental na percepção do mundo porque ele é uma intencionalidade original. É por isso que esse saber próprio do corpo não é da ordem do “eu penso”, mas sim do “eu posso” (p. 192). O corpo sabe previamente o que deve e como fazer, os movimentos acontecem de acordo com o desejo corporal e segundo o que as coisas exigem dele. A motricidade, em sua intencionalidade, nasce pela capacidade humana de estar engajada em certos projetos e a consciência concomitantemente se faz nesse processo. A ideia de projeto significa a abertura de possibilidades inéditas de expressão, quer dizer, o desejo engaja a pessoa a uma ação na relação com algo ou alguém no espaço e cada intenção é imediatamente seguida de um efeito (MERLEAU-PONTY, 2018).

Partindo do seu atual, o corpo se projeta para além dos seus limites, dirigindo-se ao horizonte do possível, realizando um diferente arranjo entre o corpo e o mundo. Pela intencionalidade, compreendemos a razão pela qual é possível adquirir hábitos e sedimentá-los a fim de atuar com espontaneidade no mundo. E também que a aquisição de novos hábitos realiza um “remanejamento e renovação do esquema corporal” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 197), o que permite transformar a nossa existência. Sendo assim, esse saber corporal é uma esfera primordial de significações agregada à própria motricidade, que sustenta o duplo movimento sedimentação e espontaneidade e abre perspectivas ao novo horizonte. São esses elementos que fornecem ao corpo o ímpeto para se lançar nesse horizonte de objetivos realizáveis (RAMOS, 2009).

A unidade intencional que engaja todas as partes do corpo e compõe harmoniosamente sua imbricação no mundo e nos projetos aos quais a pessoa está

engajada, possibilita a tensão entre as várias dimensões da experiência. Segundo Merleau-Ponty:

a vida da consciência – vida cognoscente, vida do desejo ou vida perceptiva- é sustentada por um ‘arco intencional’ que projeta em torno de nós nosso passado, nosso futuro, nosso meio humano, nossa situação física, nossa situação ideológica, nossa situação moral, ou antes que faz com que estejamos situados sob todos esses aspectos. É este arco intencional que faz a unidade entre os sentidos, a unidade entre os sentidos e a inteligência, a unidade entre a sensibilidade e a motricidade (2018, p. 190).

O conceito de arco intencional pode ser entendido como um sistema de tensões entre os feixes de intencionalidades demandados pela experiência, ou seja, o conjunto das intenções que tanto originam a experiência quanto a sustentam. Ele projeta em torno da pessoa o passado e o futuro, o seu meio, e faz com que ela se situe a partir desses aspectos. Por isso, o corpo só pode ser entendido pelo seu engajamento prático com o mundo; da mesma forma, a realização do movimento é compreendida à medida que se considera, por um lado, a pessoa frente às suas tarefas e, por outro, suas particularidades existenciais, segundo as quais ela se refere a si própria e ao mundo.

Assim, o corpo como um arco intencional, constituído de sentidos, realiza-se num duplo movimento de existência, abertura e fechamento: “justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação” (Ibid., p. 228). Os sentidos não são criados por um movimento de retomada da experiência e análise posterior do vivido pelo intelecto, ao contrário, eles emergem na própria experiência, sendo originados pela percepção.

O sentido se difere da inteligência porque ele é espacial, quer dizer, está aderido a um certo campo perceptivo. “A visão é um pensamento sujeito a um certo campo e é isso que chamamos de sentido.” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 292, grifo do autor). Para o filósofo, ter um campo visual é, por posição, ter abertura e acesso a um sistema de seres visuais que estão à disposição do olhar sem exigir esforço corporal algum. Assim, o campo perceptivo é “uma montagem que tenho para um certo tipo de experiência e que, uma vez estabelecido, não pode ser anulado” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 440). Ainda sobre o campo, Siviero (2015) comenta que

a “percepção do exterior exige uma conduta motora (para abrir ou cerrar os sentidos) e um campo em que se distribuirão as coisas sensíveis” (p. 102). As sensações nascentes dos sentidos não são produzidas pelos respectivos órgãos, estes são meios para a excitação corporal, ou seja, os órgãos dos sentidos são mediadores do corpo com o mundo. Por isso, Merleau-Ponty (2018) afirma que toda sensação pertence a um certo campo e a define como coexistência ou como comunhão.

Toda sensação é sensação de algo (Ibid.) e a abertura ou o fechamento de um campo se dá pela potência do corpo de projetar em torno de si um certo⁶² meio, de estabelecer um limite, no qual direcionará sua percepção e engajará todos os sentidos na simultaneidade da experiência perceptiva. Em suma,

a percepção precisa de um domínio recortado no mundo para se efetivar, tanto para demarcar seus limites (posto que perceber não é vislumbrar o mundo em sobrevoos), como para se mover rumo a um objeto colocado como princípio ou meta dum determinado projeto. A noção de campo pressupõe um horizonte de simultaneidade e sincronia entre os elementos da percepção, assentados numa teia de relações de implicação recíproca. Nos nós dessa teia o corpo buscará se harmonizar sensorialmente com o exterior (SIVIERO, 2015, p. 102).

Logo, a sensação originada na experiência não é um momento de abstração ou uma matéria indiferente, ao contrário, é uma de nossas superfícies de contato com o ser. Ela não se generaliza a todas as qualidades, a sensação tem para cada qualidade uma maneira particular de ser no espaço e, de alguma maneira, de fazer o espaço. Consequentemente, cada sentido emergido constitui um pequeno mundo no interior do mundo global ao qual se abre (MERLEAU-PONTY, 2018). O autor esclarece que cada sensação é única e toda vez que uma sensação é experimentada, há uma sincronização do corpo com o mundo, que se dá pela intencionalidade, o saber originário do corpo que é anterior à reflexão (Ibid., p. 291). As sensações solicitam ao corpo que as explore, pois elas remetem às qualidades do objeto em relação. Cada objeto convida à realização de uma ação, com isso, o sentido é doado pelo próprio objeto, pois é ele que se oferece à minha exploração sensorial e me

⁶²A expressão “um certo” significa que não é qualquer meio, qualquer campo que se projeta e abre diante da pessoa, é um meio vinculado à sua existência, à possibilidade de ser o corpo que é, de criar o mundo em que habita e à sua história de vida sedimentada em suas atitudes, acessível a constantes atualizações. Também é necessário considerar nessa abertura do meio outros aspectos da existência humana que aqui não serão abordados, como a cultura e as estruturas políticas, econômicas e sociais.

convoca os movimentos. Desse modo, podemos afirmar, segundo Merleau-Ponty (2018), que as sensações são intencionais porque encontram no sensível a proposição de um certo ritmo de existência. E ao dar sequência a essa proposição, introduz a pessoa na forma de existência que assim lhe é sugerida, reportando-a a um ser exterior, seja para abrir-se ou fechar-se a ele. As sensações, portanto, são compreendidas em movimento e experimentadas como “modalidade de uma existência” (Ibid., p. 291).

Isso porque a percepção⁶³ é o contato imediato do corpo com as coisas sensíveis e ela pode ser definida como ação do corpo. Perceber é agir. E para que “percebamos as coisas é preciso que as vivamos” (Ibid., 2018, p. 436), isto é, a percepção acontece no movimento corporal, nas atitudes que nos situam nas coisas e nos fazem habitá-las com todo nosso ser. A percepção não acontece por um ato da consciência, mas por uma abertura do corpo ao objeto; ela não se dá pela representação, a consciência é perceptiva, faz-se pelas sensações do corpo no mundo: “cada consciência nasceu no mundo e cada percepção é um novo nascimento da consciência” (Ibid., 2018, p. 614), e as sensações, incapazes de abarcar o mundo todo em uma única visada, estão constantemente relacionadas a um campo perceptivo, como dito anteriormente. Sendo assim, a percepção se realiza no movimento e no sentir.

Afirma Merleau-Ponty (2018, p. 276) que “a percepção exterior e a percepção do corpo próprio variam conjuntamente porque elas são as duas faces de um mesmo ato”. Isto é, ao se envolver com o objeto, a pessoa tanto unifica seus sentidos quanto percebe as manifestações dele no espaço, nesse processo simultâneo ela experimenta a sincronização, ou seja, a unificação de si com o objeto. A sincronização entre a pessoa e o mundo, entre aquela que sente e o sensível, se realiza na motricidade, quer dizer, as sensações e as qualidades sensíveis não se reduzem a uma experiência imóvel ou a uma qualidade indizível, elas se oferecem como uma fisionomia motora e estão envolvidas por uma significação vital. Existe um acompanhamento motor das sensações e os estímulos

⁶³ Merleau-Ponty chega a essa concepção de percepção, pois ele rompe com os ideais cartesianos de corpo-objeto, corpo como parte extra-partes e com as noções clássicas de sensação como causalidade e órgãos dos sentidos como receptores passivos do sistema estímulo-resposta.

desencadeiam movimentos nascentes que se associam às sensações ou às qualidades (Ibid.). Essa sincronicidade⁶⁴ da pessoa e o mundo é o próprio fenômeno da percepção, por isso a sensação é uma comunhão. E sincronizar significa combinar movimentos para que ocorram ao mesmo tempo⁶⁵, o que revela que percepção e motricidade participam mutuamente da experiência do sentir.

Aquele que sente e o sensível não estão um diante do outro como dois termos exteriores, e a sensação não é uma invasão do sensível naquele que sente. É meu olhar que subtende a cor, é o movimento de minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o sensível não se pode dizer que um aja e que o outro padeça, que um dê sentido ao outro (Ibid., p.288).

O sentido emerge primariamente da relação entre o sensível e a pessoa que sente, já que na experiência da percepção “o corpo e o objeto formam um sistema” (Ibid., p. 274), que tanto deflagra o inacabamento da pessoa quanto do objeto. Sobre isso, Merleau-Ponty afirma:

Eu *tenho* o mundo como indivíduo inacabado através de meu corpo enquanto potência desse mundo, e tenho a posição dos objetos por aquela de meu corpo ou, inversamente, a posição de meu corpo por aquela dos objetos, não em uma implicação lógica e como se determina uma grandeza desconhecida por suas relações objetivas com grandezas dadas, mas em uma implicação real, e porque meu corpo é movimento em direção ao mundo, o mundo, ponto de apoio de meu corpo (2018, p.469, grifo do autor).

Desse modo, perceber depende da posição do corpo em contato com a face do objeto e, ainda, de uma relação de figura sobre um fundo, na qual qualidades são destacadas e omitidas dependendo das solicitações que tal relação emana. Devido à potência exploradora do corpo, bem como as possibilidades abertas pelo movimento e pelas qualidades do objeto, a experiência perceptiva nunca se esgota, em cada uma abrem-se horizontes dos quais se projetam diferentes sentidos que

⁶⁴ Sincronicidade para Carl Gustav Jung é a relação de simultaneidade entre um estado psíquico e uma situação externa que, embora não possuam relação aparente ou estabelecida conscientemente, podem alterar a compreensão da realidade. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sincronicidade/>. Acesso: janeiro de 2023.

A saber, para Jung (2011), a arte é um meio de reunião da pessoa com o todo, como afirma: “Por meio da arte, se toca as regiões profundas da alma, salutares e libertadoras, onde o indivíduo não se segregou ainda na solidão da consciência, seguindo um caminho falso e doloroso. Tocou as regiões profundas, onde todos os seres vibram em uníssono.”. In: JUNG, Carl Gustav. A natureza da psique. São Paulo: Editora Vozes, 2011. E a percepção me parece esse ato no qual a pessoa percipiente e o sensível “vibram em uníssono”, pois a sensação é uma comunhão.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sincronizar/>. Acesso: janeiro 2023

“jamais poderão ser percorridos em sua totalidade” (RAMOS, 2009, p. 97). Por essa razão, são conferidos aos objetos diversos usos e sentidos, a inventividade nasce dessa relação de inacabamento do corpo com as coisas. Nas palavras de Merleau-Ponty (2018): “Assim, um sensível que vai ser sentido apresenta ao meu corpo uma espécie de problema confuso. É preciso que eu encontre a atitude que vai lhe dar o meio de determinar-se e de tornar-se [...]” (p. 289). Quer dizer, é o movimento que inaugura o sentido nascente, e que está sempre por se reinventar na experiência perceptiva da pessoa, pois nenhum gesto é igual ao outro, conseqüentemente, nenhuma sensação é igual à outra.

A percepção como sincronização traz em si tanto a dimensão cultural como a temporal. A cultura anunciada nos objetos criados pelo ser humano sedimenta uma expressividade, uma atitude e uma existência que podem ser retomadas por outra pessoa que faz uso deles. Quando manipulo um pequeno recipiente de cerâmica, além das suas qualidades físicas como peso, tamanho, forma, cor e temperatura, eu me envolvo com o gesto e a intencionalidade da pessoa que o fez. Meu movimento se encontra com o movimento da outra e eles se combinam no atravessamento do tempo, passado-presente. Mas meu encontro não se dá somente com a autora da peça que está em minhas mãos, eu posso acessar a intenção da primeira peça feita, o significado imanente enquanto meio ou fim de determinada ação. Os objetos trazem em si a cristalização de uma atitude humana, o rastro existencial da pessoa ausente. É a potência motora, a combinação dos gestos que me coloca em contato com alguém que não está mais presente ali e essa percepção instaura uma expressividade passível de criar novos seres e expressões (RAMOS, 2009).

Por isso todos os objetos que trazem impressos em si a marca duma intencionalidade, como a colher, a sineta e o cachimbo, podem ser desviados do fim a que servem e ser empregados de maneiras inusitadas ou em contextos imprevistos (Ibid., 2009, p. 178).

Portanto, a dimensão cultural restaura na percepção a presença de alguém que não está mais ali, mas que deixou no mundo seu rastro existencial e, ainda, abre um campo de possibilidades para a inventividade acontecer.

Já a temporalidade é intrínseca à sincronização porque o tempo, segundo Merleau-Ponty (2018), “nasce na minha relação com as coisas” (p. 551) e “o tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades” (p. 558). Quer dizer, a

percepção que é o meu envolvimento com as coisas e com os outros repousa sobre um passado sedimentado, uma “base de existência adquirida e imóvel” (Ibid., p. 578) e concomitante está aberta ao porvir, projeta ao entorno de si um futuro. E é a intencionalidade que retoma o passado, sustenta o presente e alimenta o futuro, ela reúne todos os tempos e une a pessoa ao objeto em um único momento, denominado pelo filósofo como “presença”⁶⁶. No próprio ato perceptivo vou descobrindo e redescobrindo o objeto na sucessão dos instantes em que estou envolvida com ele; modifico-me no tempo e no espaço à medida que minhas intenções se transformam. Logo, a percepção é essa passagem de uma sensação à outra e não pode ser compreendida separada do tempo, pois quando o corpo se dirige a algum objeto, ele já traz dele uma sensibilidade vivida, uma experiência sedimentada, ou seja, um saber.

É por isso que Merleau-Ponty (2018) afirma que cada sensação “depende de uma sensibilidade que a precedeu” (p. 291). E ainda que a sensação “não é mais uma propriedade da coisa, nem mesmo do aspecto perceptivo, mas uma modificação de meu corpo” (Ibid., p. 435). Sendo assim, não há percepção sem passado e, conseqüentemente não há percepção que não projete um futuro, pois a percepção se apresenta “a cada momento como uma re-criação ou uma re-constituição do mundo” (Ibid., p. 279). Portanto, a temporalidade atravessa a existência humana no mundo, ou melhor, somos temporalidade e ela “é o sentido de nossa vida” (Ibid., p. 577).

A experiência sensorial como forma de existência implica, a cada instante, o engajamento dos meus sentidos. A diversidade dos sentidos e sua unidade são a expressão de uma “contingência fundamental: o fato de que somos no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 298). Em outras palavras, nós criamos o mundo e somos criados por ele e, nessa experiência de imbricação, todos os nossos sentidos estão engajados na percepção, operando mutuamente para desvelar o objeto percebido. De acordo com o autor, a percepção se faz com todo o corpo ao mesmo tempo e a

⁶⁶Em Fenomenologia da Percepção, nocabítulo sobre “A temporalidade” Merleau-Ponty (2018)discorre sobre a experiência do tempo, e para isso apresenta o conceito de “presença” e de “campo de presença”, que serão abordados no próximo capítulo desse trabalho.

experiência sensorial, que é oscilante, abre-se a um mundo intersensorial pelo fenômeno das sinestésias⁶⁷.

A experiência sensorial só dispõe de uma margem estreita: ou o som e a cor, por seu arranjo próprio, desenham um objeto, o cinzeiro, o violão, e esse objeto fala de uma só vez a todos os sentidos; ou então, na outra extremidade da experiência, o som e a cor são recebidos em meu corpo, e torna-se difícil limitar minha experiência a um único registro sensorial: espontaneamente, ela transborda para todos os outros (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 306).

O filósofo concebe nosso contato com o mundo como uma percepção sinestésica, na qual os sentidos “comunicam-se entre si e abrem-se à estrutura da coisa” (Ibid., 2018, p. 308). Ele afirma que a percepção sinestésica é a regra e se não compreendemos isso é porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir e, ainda, porque o saber científico desloca a experiência para deduzir de nossa organização corporal e do mundo o que devemos ver, ouvir e sentir. Mas a percepção reúne nossas experiências sensoriais em um único mundo e é o corpo que realiza a síntese dos sentidos. Nas palavras do autor,

o corpo quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele. Nós só retiramos a síntese do corpo objetivo para retribuí-la ao corpo fenomenal, quer dizer, ao corpo enquanto ele projeta em torno de si um certo ‘meio’, enquanto suas ‘partes’ se conhecem dinamicamente umas às outras, e seus receptores se dispõem de maneira a tornar possível, por sua sinergia, a percepção do objeto. Dizendo que essa intencionalidade não é um pensamento, queremos dizer que ela não efetua na transparência da consciência, e que ela toma por adquirido todo o saber latente que meu corpo tem de si mesmo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 312).

Ainda, essa síntese não acontece através da consciência, mas por sua integração nunca acabada na pessoa cognoscente⁶⁸. Para o filósofo, há um sentido em dizer que vemos sons ou que ouvimos cores, pois a visão e a audição não são a simples posse de uma qualidade, mas a experiência de uma modalidade da existência, a sincronização do corpo com ela. A sinestesia acontece porque a experiência de uma qualidade se dá por um certo movimento, uma determinada atitude da pessoa em relação à coisa percebida. Por isso, o movimento é

⁶⁷ Sinestesia – mistura de sensações, de sentidos. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sinestesia/>. Acesso: 16 de janeiro de 2023.

⁶⁸ Cognoscente - capaz de conhecer, de passar a saber; quem busca saber ou tomar conhecimento sobre; pessoa que aprende, sabe ou conhece. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cognoscente/>. Acesso: 16 de janeiro de 2023.

compreendido como projeto de movimento, ele é o próprio fundamento da unidade dos sentidos (MERLEAU-PONTY, 2018). Portanto, ao se deparar com um mundo de coisas que oferecem à exploração dos sentidos características como cor, som, peso, textura, entre outras, o corpo todo em sinergia, quer dizer, em ação conjunta, recebe essas características em sua integridade, isto é, o olho se ajusta à vibração da cor, da mesma forma que o ouvido à vibração da onda sonora, a estrutura musculoesquelética se organiza para encarar o peso e um arranjo do gesto é realizado para sentir a textura ou se acoplar ao objeto. Essa comunicação é a inerência da percepção às coisas (Ibid.).

Se toda percepção exterior é sinônima de certa percepção do corpo e a consciência do objeto é sinônima da consciência de si (Ibid.), como se origina a percepção de um outro corpo? Visto que o corpo não é um objeto como os demais que habitam o espaço, Merleau-Ponty (2018) indaga: se meu corpo é animado por uma consciência, não seriam os outros corpos animados da mesma maneira? Para desenvolver essa questão ele propõe que as noções de corpo e consciência sejam completamente transformadas. Quanto ao corpo, o meu e o mesmo de outrem, é necessário distingui-lo do corpo objetivo, aquele descrito e operado pela fisiologia, que padece de um empobrecimento, uma vez que a significação e a intencionalidade não implicam seus processos de existência, estas são originadas no corpo fenomenal. No que diz respeito à consciência, é preciso concebê-la não mais como uma consciência constituinte, mas uma consciência perceptiva, originária das atitudes de uma pessoa em sua existência. É nessa perspectiva que a outra aparece para mim da mesma maneira que eu, um corpo sensível, percipiente e cognoscente: “esse instrumento que chamamos de rosto pode trazer uma existência assim como a minha existência é trazida pelo aparelho cognoscente que é meu corpo” (Ibid., p. 471).

Para o filósofo, a consciência de outra pessoa “só pode ser deduzida se as expressões emocionais de outrem e as minhas são comparadas e identificadas, e se são reconhecidas correlações precisas entre minha mímica e meus ‘fatos psíquicos’” (Ibid., p. 471). A outra pessoa se figura para mim por meio do seu rosto, de seu corpo e das intencionalidades que transparecem em suas ações, são suas expressões que remontam as minhas próprias e me permite reconhecê-la como um

outro eu no espaço. Todavia, esse reconhecimento não se dá por uma analogia do meu próprio corpo, mas pelo fato de percebermos e habitarmos o mesmo mundo, de compartilharmos o mesmo horizonte, a mesma experiência em um único campo perceptivo. Nas palavras de Merleau-Ponty:

Sinto meu corpo como potência de certas condutas e de um certo mundo, sou dado a mim mesmo como um certo poder sobre o mundo; ora, é justamente meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante, como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno [...] (2018, p. 474).

Ao perceber a outra pessoa, estabelece-se uma relação recíproca entre expressões, intencionalidades e atitudes, isto é, entre existências. Posto isso, é preciso considerar que o corpo da outra pessoa não é um objeto, bem como o meu corpo não o é para ela, ainda não se trata de duas consciências individualizadas, mas de um corpo que percebe e de um outro percebido. Com isso, o mundo não é um lugar particular, antes um espaço público comungado por uma “constelação de eus” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 88). Da mesma forma, os objetos que circundam meu horizonte não dispõem de significação somente para mim, mas estão à disposição de receberem sentidos outros que divergem dos meus por alguma outra pessoa que visita o mesmo espaço. “Alguém se serve de meus objetos familiares. Mas quem? Digo que ele é um outro, um segundo eu mesmo e o sei em primeiro lugar porque este corpo vivo tem a mesma estrutura que o meu” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 474). A pessoa não é “um simples fragmento do mundo, mas o lugar de elaboração e como que de uma certa ‘visão’ do mundo” (Ibid., p. 474).

Partindo da fenomenologia merleau-pontiana é possível afirmar que a percepção da outra pessoa em sua corporalidade se dá por um contato direto com meu próprio corpo. Enquanto a pessoa percebe meu corpo, eu percebo o dela e reconheço no meu próprio corpo tanto as minhas intenções quanto as dela, ambas potências de expressão. Ainda, “entre minha consciência e meu corpo tal como eu o vivo, entre este corpo fenomenal e aquele de outrem tal como eu o vejo do exterior, existe uma relação interna que faz outrem aparecer como o acabamento

do sistema.” (Ibid., 2018, p. 472). Por meio da descrição do fenômeno perceptivo⁶⁹, Merleau-Ponty (2018) pretende evidenciar a experiência pré-reflexiva do mundo através do corpo. É essa a origem da experiência: um modo nascente de relação com o mundo, originária do corpo, que percebe e tem atitudes no mundo em que vive, e da própria experiência de origem, das quais emergirão todas as outras, de uma forma ou de outra; ela possui, portanto, um caráter fundante.

Ademais, ao transpor a experiência perceptiva para o pensamento dessa percepção, é possível desvelar a primordialidade da experiência, uma vez que a sedimentação, que se faz antes, fundamenta a reflexão. A re-efetuação da experiência constata que é anterior não somente o horizonte pré-reflexivo, mas também a presença de outrem, ou seja, o contato com os outros corpos se dá, antes de tudo, na dimensão pré-objetiva (SANTOS, 2015)⁷⁰. Nas palavras de Merleau-Ponty (2018):

Quando me volto para minha percepção e passo da percepção direta ao pensamento dessa percepção, eu a re-efetuo, reencontro um pensamento mais velho do que eu trabalhando em meus órgãos de percepção e do qual eles são o rastro. É da mesma maneira que compreendo outrem (p. 471).

Em nossa existência, a percepção unifica a motricidade e a afetividade. Perceber é sentir, agir, participar. É envolver-se e harmonizar-se. É tornar algo presente a si e, nesse contato primeiro com o mundo, uma relação direta e sensível, o percebido está sempre em seu lugar num horizonte do mundo. Cada experiência fica aberta a uma nova possibilidade de realização e a disposição de abertura ao mundo emerge do campo afetivo.

O afeto não se apresenta como fisiologia ou ideia, mas como um campo original da consciência perceptiva que expressa a maneira pela qual a pessoa se

⁶⁹ Segundo Ramos (2009), Merleau-Ponty em “Fenomenologia da Percepção” (1945/2018) desenvolve uma teoria da percepção que explica o nosso primeiro contato com o mundo, nossa maneira de sentir e, também, se refere ao campo da subjetividade e da historicidade, ao mundo dos objetos culturais, das relações sociais, do diálogo, das tensões, das contradições e das experiências afetivas. Sob o sujeito encarnado, correlacionamos o corpo, o tempo, o outro, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais.

⁷⁰ Renato dos Santos é mestrando em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Paraná –Brasil. Fonte: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/660>. Acesso: maio de 2023.

abre ao mundo através de seu estado⁷¹ afetivo (MARCON, 2015)⁷². Para Merleau-Ponty (2018), a afetividade não é somente um mosaico de reações emocionais possíveis. A própria origem etimológica da palavra emoção evidencia a ação, o movimento. Originária do latim *emover*, emoção possui a mesma origem da palavra “motor” que significa “por em movimento” ou “servir para movimentar algo”⁷³. Dessa forma, a afetividade antes de ser um estado afetivo fechado em si mesmo, é um princípio de sensibilidade, um movimento de mão dupla entre a situação e a reação, isto é, entre os estímulos do meio percebidos e as atitudes empreendidas por essa percepção, o que nos permite compreender como objetos e seres podem existir para a pessoa. É o campo da afetividade que nos explica “como um objeto ou um ser põe-se a existir para nós pelo desejo ou pelo amor” (Ibid., p. 213). Logo, as emoções são motivações para nos colocar em movimento e as atitudes são completas de intenções, sentidos, porque são constituídas de afeto.

No campo afetivo, o desejo é a força que coloca em relação, que unifica a motricidade e a sensibilidade. Ele as une de forma fenomenológica, espelhando uma na outra: é a potência motriz que provoca a expressão como modulação dos sentidos do corpo. O afeto, assim, revela a possibilidade de viver enraizado no mundo ou se desviar dele, de aderir a uma situação ou recusá-la e, ainda, de simpatizar com alguém ou desprezá-lo. Essa possibilidade instaurada pelo afeto é sustentada pela subjetividade da pessoa, a qual abarca todas as dimensões de sua vida. Pela expressão do desejo, as relações tecidas entre as pessoas não acontecem por associação de consciências, antes, são produzidas pela alteridade⁷⁴, essas relações nascem pela afinidade de projetos, pelas intencionalidades em comum.

A relação de alteridade se dá pela reciprocidade de intenções que pode se estabelecer entre as pessoas que percebem e habitam o mesmo mundo, que

⁷¹ Estado - condição, modo de ser ou situação. O conceito foi problematizado por Bergson ao criticar à concepção que a psicologia do séc. XIX fazia da vida psíquica em seu conjunto, para ele estado seria uma forma ou um instantâneo imóvel tomado do vir-a-ser. Na verdade, a noção de estado diz da relação de objetos entre si no conjunto de uma situação e é por essa concepção que se compreende e opera esse conceito. Fonte: Dicionário Abbagnano, 2007, p. 366.

⁷² Gilberto Hoffmann Marcon é psicólogo e mestrando em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Fonte: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6478>. Acesso: maio de 2023.

⁷³ Disponível em: <http://nuted.ufrgs.br/oa/AfetoAVA/glossario.html>. Acesso: janeiro de 2023.

⁷⁴ Alteridade - ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. Fonte: Dicionário Abbagnano, 2007, p. 34.

compartilham a mesma experiência em um único campo perceptivo e que se reconhecem pelas atitudes e expressões corporais (SIVIERO, 2015). Motricidade e sensibilidade, junto com a alteridade, são motivadoras da relação contínua entre corpo e mundo e entre as diversas subjetividades que coexistem; é o desejo que mobiliza essa dinâmica de circularidade e que genuinamente gera as relações intersubjetivas. Na experiência do desejo, a pessoa que vê e sente se descobre vista e sentida por alguém e esse processo perceptivo não se estabelece de forma intelectual ou interpretativa, ao contrário, a pessoa aparece para a outra no campo perceptivo das intenções expressadas pelo seu corpo, ou seja, o encontro se dá na experiência originária da percepção (Ibid., p. 156).

Assim, a afetividade emerge com um significado próprio, intrinsecamente relacionado à abertura da pessoa ao mundo, às experiências e às atitudes que exprimem em si seus sentidos. É essa força, camada corporal que é a trama vital, que engaja a vida inteira em si, que emana de sentido cada fragmento da experiência, que tensiona e relaxa os fios intencionais, que estabelece a espacialidade, retoma memórias e instaura futuro, que liga o imaginário ao real e atribui coerência e continuidade a cada aspecto do percebido que é desvendado e conhecido (SIVIERO, 2015, p. 167).

No próprio instante em que vivo no mundo, em que me dedico aos meus projetos, a minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que subtende minha vida pessoal. Mas, justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar como um rio degela (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 228).

É o afeto que move a pessoa. E é essa força que faz com que as outras pessoas, assim como as coisas e o mundo, passem a existir para ela sob sentimentos que precedem a razão; essa é a potência do corpo de afetar e ser afetado. Dessa forma, o afeto é a manifestação sensível do eu e do outro num mundo comum, onde partilham sensações, emoções e experiências análogas. Manifestação que revela os corpos sensíveis capazes das mesmas potências e intenções (SIVIERO, 2015, p. 167).

Tudo o que 'sou' graças à natureza ou à história – corcunda, belo ou judeu – nunca o sou inteiramente para mim mesmo [...] eu o sou para outrem

[...] sou eu quem faz outrem ser para mim e quem nos faz um e outro sermos como homens (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 582-583).

A afetividade é um movimento reversível, o afeto que me possibilita abrir-me para outra pessoa, desejá-la, ao mesmo tempo me faz ser desejada e sofrer as consequências do afeto da outra sobre mim. Por isso, é um constante movimento em vias de se completar e a outra aparece como “o acabamento do sistema” (Ibid., 2018, p. 472) não por uma tomada de consciência, mas por sua presença, que é reconhecida enquanto corpo sensível existente no mundo. A alteridade entre as pessoas, um movimento de reciprocidade, se dá pela percepção de que o corpo da outra é capaz das mesmas atitudes, do mesmo poder sobre o tempo e o espaço. Há uma continuidade entre o meu corpo e o da outra pessoa; ao nos reconhecermos como viventes de um único mundo, os corpos formam um sistema e se articulam num único movimento de percepção. Merleau-Ponty (2018) exemplifica isso no diálogo:

Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Existe ali um ser a dois, e agora outrem não é mais para mim um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás nem eu no seu, nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo (p. 474-475).

O encontro acontece quando duas (ou mais) subjetividades habitam o mesmo campo sensorial, o mesmo espaço temporal e os projetos se atravessam por convergirem ao mesmo mundo. É como se o corpo da outra oferecesse o acabamento demandado pelo meu próprio. Como se o movimento e a linguagem falada⁷⁵ da outra viesse para completar as minhas próprias percepções, imaginações e expressões (SIVIERO, 2015). Assim, a compreensão do gesto da outra pessoa se dá

⁷⁵Para Merleau-Ponty (2018) a linguagem não é fruto de um pensamento que traduziria em palavras ideias já possuídas ou pensadas para fins de comunicação, ela é a realização do próprio pensamento, de modo que é o corpo que se articula através da fala ou da escrita para significar e, nesse sentido, pensar, através de suas relações com os outros. Por isso, a linguagem é um gesto e seu significado, um mundo. Ao contrário de representar ideias puras do pensamento, os significados das palavras encontram-se na situação de nossas ações (FURLAN, 2013). Apesar de reconhecer a linguagem como um dos aspectos constituintes do ser, não será abordada diretamente no trabalho essa dimensão corporal.

à medida que eu incorporo o sentido da sua atitude, como se a sua intenção habitasse meu próprio corpo. Dessa forma, eu não apreendo a outra, eu me envolvo a ponto de me confundir com ela, estamos enlaçadas no mundo que habitamos.

Outrem não está cercado em minha perspectiva sobre o mundo porque esta mesma perspectiva não tem limites definidos, porque ela escorrega espontaneamente na perspectiva de outrem e porque elas são ambas recolhidas em um só mundo do qual participamos todos (MERLEAU-PONTY, 2018, p.473).

É pelo encontro que a potência da inventividade corporal se faz, um misto de afastamento e descentralização de si com aproximação e envolvimento com a outra pessoa, embaralhamento de subjetividades que compõe a minha própria, visto que os corpos, enquanto sensíveis, não se esgotam nunca, pois toda experiência sempre deixa uma margem de incompletude. Essa perspectiva sem limites definidos é que permite à pessoa imaginar alguém diferente de si, inventar outras realidades possíveis, um mundo novo. “Se o corpo pode simbolizar a existência, é porque a realiza e porque é sua atualidade” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 227). Em suma, o corpo no encontro com o outro e com o mundo é uma potência inventiva capaz de produzir formas inéditas de relação, de conhecimento e de vida.

Partindo da fenomenologia merleau-pontiana, a intenção desta seção foi percorrer dimensões, propriamente corporais e integradas, que permitissem a compreensão do que é o corpo. Ao recolocá-lo em sua essência, isto é, na dimensão da existência, fez-se necessário rever as demais concepções acerca dos componentes que integram essa existência. Dessa forma, os hábitos, os movimentos, os espaços, as intenções, as percepções, os sentidos e afetos precisaram ser trazidos à luz do ser no mundo, isto é, precisaram ser considerados já que tratamos do corpo em sua completude. Assim, chegamos a um corpo sensível, fenomênico, que existe em um mundo sensorial (MERLEAU-PONTY, 2014, 2018).

O corpo é a maneira de ser, de fazer, de querer, de intencionar e de poder se antecipar em uma ação futura, isso abarca o seu existir, que é inerente e originário no mundo. Nisso está imediatamente implicada a forma como se cria o conhecimento. Por isso, tenho inferido, partindo das minhas experiências e dos

estudos que sustentam essa pesquisa, que é preciso retomar a compreensão acerca do corpo para transformar a educação que se pratica e diverge da nossa condição originária de corpo fenomênico, afinal, não há outra maneira de conhecer, de aprender se não pelo corpo, pela via dos sentidos.



“Corpo”
Ana Luíza, 10 anos, minha primeira filha.
Pintura livre com tinta guache.
Em casa, num dia de maio de 2023.
Arquivo pessoal

**O CORPO COMO OBRA DE ARTE
E A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE**



O que é o corpo para você agora?
Constelação de palavras das educadoras.
Formação “Corporeidade e Narrativa”
Registro: Emiliana Wenceslau Almeida

O corpo como obra de arte

Na seção “O corpo-ferramenta e educação como prática de opressão”, eu apresentei breves episódios de uma das formações docente que ministrei em 2018 e que gostaria de retomar nesse momento a fim de apontar os deslocamentos que coletivamente percorremos na compreensão do que é o corpo. No início do processo, observei que as educadoras, em uma quase totalidade, nutriam acepções que geravam movimentos de afastamento ou separação na forma como concebiam a si e às crianças em suas corporalidades. Ao longo da formação, experimentamos um deslocamento conceitual através das experiências de encontro, movimento, arte e observação, a intenção era intensificar o sentir e perceber o que dele nasce. Ainda, tínhamos uma base teórica⁷⁶ que nos permitia dialogar sobre as reflexões originadas nas experiências e sobre as práticas que cada educadora empreendida em sua realidade escolar. Com esse processo, o que de fato vivíamos era a possibilidade de “retomar o contato ingênuo com o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018) e de nos “reconectarmos às coisas do mundo e às outras pessoas” (GUMBRECHET, 2010), por meio de um conjunto de experiências que primeiramente orientava a retomada do contato consigo própria.

Ao longo de quatro encontros, eu e Fátima percebíamos uma considerável transformação de como as educadoras estavam refletindo as situações vividas na escola, como estavam paulatinamente transformando os pequenos gestos com elas próprias e com as crianças. E, sobretudo, observávamos como elas estavam se colocando nas propostas que oferecíamos, isto é, o quanto estavam se disponibilizando e se arriscando à medida que se desarmavam e se permitiam explorar e experimentar sem estarem preocupadas com o produto, com o objetivo ou em como aquelas atividades poderiam ser replicadas para as crianças, afinal, um grande número de educadoras busca formações para se repertoriarem e, depois, aplicarem o conteúdo em suas práticas. Uma pergunta está sempre presente: dá para fazer isso com as crianças? Há um anseio por descobrir atividades que

⁷⁶ Na formação, líamos Maria Carmem Barbosa, Silvio Gallo, Carla Rinaldi, além de excertos de Mara Davoli e Merleau-Ponty, autores que se dedicam ao campo da educação, do conhecimento e da filosofia.



funcionem, por encontrar respostas prontas e homogêneas, o que evidencia um processo formativo bastante racionalizado, massificado e pouco experimental e investigativo, que começa antes mesmo do curso de graduação, já que as experiências vividas como estudantes são marcantes e intensificadas pela valorização da inteligência em nossa cultura, fruto do paradigma cartesiano, que ainda molda a sociedade que vivemos.

Foi justamente no sentido de desconstruir essa cosmovisão que o processo as provocava a viver uma posição de protagonista. Ao longo dos encontros, propúnhamos, além das rodas de diálogo, os ateliês de criação em modelagem de papel, arame e argila; de pintura e desenho; de jogos teatrais, que mobilizavam o movimento e a dança. Tais propostas acolhiam e validavam o que cada educadora trazia como marca da sua história e, ainda, sobre como poderiam legitimar as perguntas que se originavam de suas experiências, uma vez que o intuito era compreender que educar é buscar sentidos e isso se faz através de boas perguntas, que nascem do movimento, do corpo em experiência e não de respostas prontas e de um conhecimento acabado (FREIRE, 2022).



Ao final do percurso formativo, retomávamos a pergunta que o inaugurava e as respostas que no primeiro momento se faziam meio escassas, incertas e recaíam sobre uma visão reducionista e de objetificação, no segundo momento transbordavam em frases que comunicavam os pontos que mais as sensibilizaram.

Todo o entusiasmo ao compartilhar as reflexões

Ateliê de modelagem de arame e pintura com tinta guache.
Formação “Corporeidade e Narrativa”.
Fotos: Emíliana Wenceslau Almeida e Fátima Tarallo.
Acervo pessoal.

evidenciava o quanto tinham ressignificado suas conceituações.

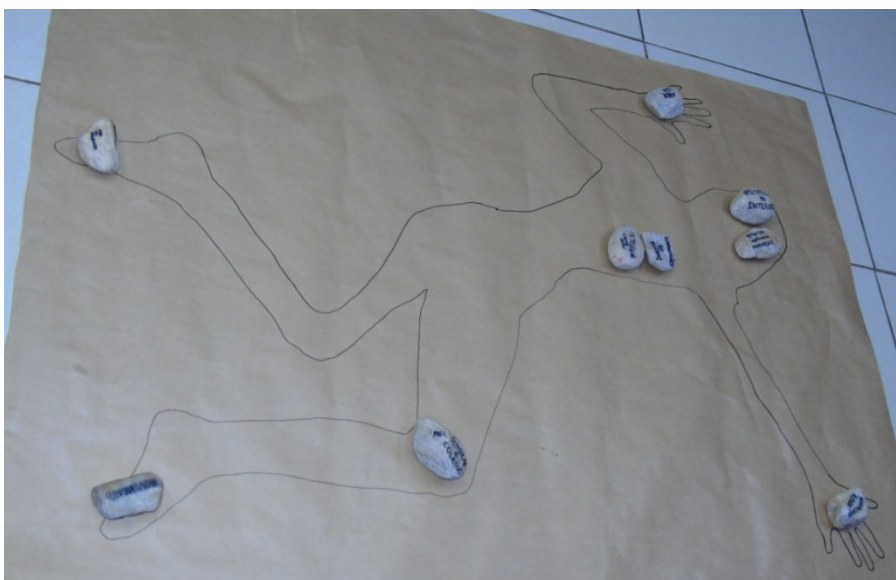
Agora, o que é o corpo para você?

“Nosso corpo é fonte de vida, eu vejo o corpo pulsando vida e a gente vai abastecendo essa vida pelos materiais, pelo espaço e pelo afeto.” Cíntia

“É pelo corpo que se descobre, a descoberta do mundo é através do corpo.” Débora



“Eu vejo o corpo... ele fala, ele fala nossas emoções, ele fala nosso querer no momento, então o corpo é a sensibilidade... O cuidado é essencial tanto conosco quanto com aqueles que a gente se aproxima. E tocar num outro diz tanto para você quanto para o outro, então o corpo ele cura, demonstra o que você está sentindo e necessita naquele momento também é assim com os outros.” Camila



“Eu vejo o corpo como um processo inaugural, principalmente nessa fase da criança, ela tá sempre inaugurando pelos sentidos, pelo tato, nesse processo inaugural o corpo nunca é acessado da mesma maneira, a gente pode oferecer uma a mesma materialidade e a criança vai sempre trazendo uma pesquisa inaugural para aquilo.” Luísa

Escolhendo palavras. Momento final da formação “Corporeidade e Narrativa”.

Consigna: O que é o corpo para você agora?

Fotos: Emiliana Wenceslau Almeida e Fátima Tarallo.

Acervo pessoal.

“A gente precisa propiciar momentos de cuidados, cuidados do corpo para as crianças, ensinar elas sobre como cuidar do corpo.” Márcia

“Quando descobrimos o nosso eu, entramos em equilíbrio.” Jéssica

“Corpo que passa todo tipo de emoção, que traz muita potência, disposto a vivenciar todo esse mundo!” Ana

*“Não temos ideia do tamanho das histórias que as crianças têm com seus movimentos.”
Deise*

As falas que fecham a formação declaram os conhecimentos criados no movimento de recolocar o corpo na sua existência. Todas as expressões, que emergiam nos encontros, materializavam uma sensibilidade pulsante sendo reassumida e integrando um espaço amplificado na experiência, como citado por Márcia: **“Sentir a luz natural... a presença da luz faz o pensamento descansar!”**. Além das percepções aguçadas, as educadoras se reconheceram como um todo integrado; em termos conceituais é possível inferir que elas fizeram um deslocamento do ter corpo para ser corpo. Nesse processo, parece que se sentiram como um eu sensível e sensitivo, constituído de múltiplas dimensões. Talvez, por um momento, tenham deixado de se sentir como corpo-ferramenta para se sentirem como obra de arte.

Isso porque o ter não permite o sentir em toda sua dimensão. Essa perspectiva não dá conta da existência humana, das ambiguidades que constituem o ser, já que instaura uma relação de posse que é reducionista, mecanicista e homogeneizante, isto é, os corpos estão submetidos à vontade da mente, fisiologicamente funcionam sob leis simplistas, além da padronização que diz da aparência e do comportamento. Que tipo de escuta de si é possível ter sob esses redutos? Justamente por responder aos interesses políticos e econômicos vigentes, essa visão não corresponde à multiplicidade de eus que coexistem (MERLEAU-PONTY, 2018), ela está para o nosso anestesiamiento e a manutenção dos processos de opressão. É a reconfiguração da nossa autorrefêrencia que inicialmente pode estabelecer rompimentos com a lógica dominante. Para Gumbrecht (2010) e Goodson (2019), um caminho para superarmos tais anestesiamientos e mobilizarmos

as mudanças necessárias em nossa sociedade seria a reconexão da pessoa com ela e com as coisas do mundo, isto é, o desenvolvimento da sensibilidade na relação com o espaço e com as outras pessoas. Para Paulo Freire (1967, 1987), é pela educação crítica e humanizadora que essa transformação se faz possível.

A atribuição de um novo sentido pode transformar as percepções e, conseqüentemente, as relações estabelecidas. Ao me perceber como sendo meu corpo, instauro um processo de legitimação das diferentes formas de existir: existimos como corpos que são essencialmente singulares, diversos. Ser é uma concepção que nos encaminha a uma composição aberta; isso significa, primeiramente, que há uma diversidade de existências e, ainda, que a pessoa é capaz de se transformar, conforme novos sentidos são atribuídos às suas experiências.

O reconhecimento “eu sou meu corpo” expressa a efetiva inerência do eu no mundo, bem como a multiplicidade de atravessamentos que fornecem significações para suas experiências. É pelo corpo que significamos nosso agir no mundo, ele é eminentemente o espaço expressivo que é a origem de todos os outros (MERLEAU-PONTY, 2018). A partir dessa composição original que Merleau-Ponty afirma: “não é ao objeto que o corpo pode ser comparado, mas sim à obra de arte” (2018, p.208). A analogia se origina porque corpo e obra de arte são um sentido imanente a si, que nunca se esgota. Não carregam sentidos prontos e definitivos, mas são sempre um sentido se fazendo. Mesmo sendo contemplados por diferentes perspectivas, o corpo e a expressão artística apresentam sempre algo novo para quem os contempla. Ainda, o corpo é um fenômeno no qual o todo é anterior às partes, quer dizer, o gesto da mão é antes uma intenção de todo o corpo na relação com o espaço. Na sua particularidade indivisa, não se pode distinguir a expressão do expresso: ele é um nó de significações (MERLEAU-PONTY, 2018).

Sobre a natureza de ser indiviso, John Dewey afirma que na obra de arte “as qualidades, como qualidades, não se prestam à divisão” (DEWEY, 2010, p. 382), quer dizer, a qualidade que permeia o todo compõe igualmente as partes. Segundo o filósofo, a qualidade que a permeia é

(...) total e maciça, tem sua singularidade; mesmo quando vaga e indefinida, ela é exatamente o que é, e nada mais. Essa qualidade não só

deve estar em todas as ‘partes’, como pode apenas ser sentida, isto é, imediatamente experimentada. (...) a qualidade penetrante que perpassa todas as partes de uma obra de arte e as une em um todo individualizado só pode ser emocionalmente ‘intuída’. Os diferentes elementos e as qualidades específicas de uma obra de arte mesclam-se e se fundem de um modo que as coisas físicas não conseguem imitar. Essa fusão é a presença sentida da mesma unidade qualitativa em todas elas. (...) o organismo que é a obra de arte em nada difere de suas partes ou membros. Ele é essas partes como membros - o que novamente nos leva à qualidade penetrante que se mantém a mesma ao ser diferenciada. A sensação resultante de totalidade é comemorativa, expectante, insinuante e premonitória. (DEWEY, 2010, p. 346-348. Grifos do autor.)

O corpo, assim como a obra de arte, se completa pelo olhar do outro e pelos sentidos atribuídos, impregnados. Estão como um campo de possibilidades para a experiência do sensível, não como pensamento de ver ou de sentir, mas como reflexão corporal (MERLEAU-PONTY, 2018).

Dessa forma, o corpo é um conjunto sensível, um organismo sensitivo imerso num mundo sensorial. Entre o corpo e o mundo não há separação, mas uma continuidade sensória nutrida pelos “fios intencionais” (Ibid., p.110) que o ligam ao seu ambiente e isso nos revela a pessoa que percebe, assim como o mundo percebido. Se a pessoa e o mundo são uma mesma coisa, então eles se fazem e se refazem constantemente pelo movimento, pela sensibilidade e pela expressão criadora.

Práticas de liberdade para uma pedagogia do sentir

Se o ideário do corpo-objeto é delineado e delineia uma educação transmissiva voltada à impessoalidade, à massificação, à submissão e ao controle, para que educação somos encaminhadas se reconhecemos o corpo como sensível?

Ao desvelar o corpo que somos, perpassamos alguns componentes da existência humana como hábito, motricidade, espacialidade, intencionalidade, percepção e afetividade. Nesse momento, irei retomar, de maneira concisa,⁷⁷ algumas delas como o espaço, o tempo, o movimento e a percepção, já anunciando

⁷⁷ Seria precioso se pudesse fazer de forma pormenorizada esse exercício de relacionar cada aspecto levantado no entendimento do corpo que somos com as práticas educativas que encaminham à emancipação. Contudo, não conseguirei fazê-lo aqui, a proposta é iniciar os primeiros passos de uma caminhada que pode ser seguida posteriormente e com alguma autonomia caso surja o desejo de aprofundar na seção que os detalha minuciosamente.

que o hábito, sobretudo, a intencionalidade e a afetividade são intrínsecas e produtoras das componentes desdobradas aqui. Por uma questão objetiva de correlação entre os conhecimentos tecidos na seção “O corpo que somos” e a práxis que tenho experienciado nos últimos anos na educação formal, na formação docente e, principalmente, na criação do Ateliê EMI, escolho tais componentes e as desenvolvo já me apropriando de tais conhecimentos criados junto aos autores que me acompanharam na seção citada. A pretensão é problematizarmos e refletirmos a educação que, de maneira geral, vivemos hoje; para isso, busco criar e compartilhar compreensões e conseqüentemente motivações (FREIRE, 1986) que nos levem à criticidade (FREIRE, 1987) constante da educação que temos praticado; seja ela transmissiva ou participativa, devemos reconhecer que ainda há muito a se fazer para que coletivamente possamos transformar nossa realidade. É a práxis, a intrínseca e constante relação entre ação-reflexão-ação, que nos possibilita superar as contradições (FREIRE, 1987).

A palavra educação parece guardar em si o mesmo fenômeno que o da existência: a ambigüidade. Tal razão se funda na reversibilidade do corpo e do mundo, um movimento de dentro para fora e de fora para dentro na constituição da pessoa. Um ato de revelação do mundo, de levar à união, à totalidade. Educar, que significa oferecer a alguém o necessário para que a pessoa se desenvolva plenamente,⁷⁸ poderia, então, ser entendido nessa perspectiva ampliada como produzir a si e ao mundo, simultaneamente, já que ambos são inacabados e abertos à recriação. Conseqüentemente, como podemos pensar a criação de conhecimento sem antes garantir a radicalidade do ser no mundo, na vida?

Ao nos percebermos como corpos indivisos, sensíveis, singulares e enlaçados no mundo, podemos, reciprocamente, olhar para cada criança que integra o grupo do qual somos educadoras e reconhecer que há diversas formas de existir, que somos uma multiplicidade de existências, uma “constelação de eus” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 88) que faz do coletivo um encontro de subjetividades que compartilham de uma mesma vida: o cotidiano da escola (BARBOSA, 2000). Por essa via diversa, consideramos que cada criança institui uma forma de envolvimento

⁷⁸ Fonte: <https://www.dicio.com.br/educar/>. Acesso: 18 de janeiro de 2023.

com o mundo que imediatamente origina um modo único de expressão, uma atribuição de sentido à sua vida.

Por sermos seres espaciais (CHAUÍ, 2010), e essa natureza corporal não é pela localização objetiva do espaço em si, mas sim pela situação em que estamos envolvidos, pelas atividades que desenvolvemos e pelas solicitações que o ambiente suscita em nós, os espaços das salas de aula/referência, bem como todos os outros espaços da escola (parque, pátio, espaços de convivência, refeitório, banheiro, biblioteca, ateliê...), necessariamente deveriam estar organizados com convites, propostas que levassem as crianças e adultas a vivenciarem potencialmente suas espacialidades. Quando o espaço propõe por si um conjunto de ações que declaram uma intencionalidade pedagógica, cada criança pode se conectar com o que desperta a sua percepção, seu desejo e capacidade de agir e conhecer naquele momento. O entorno criado pela educadora então solicitará formas de se relacionar, de mover, expressar e aprender. Ademais, sabendo que o espaço e os materiais que o compõem são incorporados pelas pessoas, as crianças têm o direito de viver espaços afetivos, estéticos, éticos e políticos (FREIRE, 1987, 2022), com materiais e conceitos de aprendizagem imanentes que possam ser acessados e explorá-los de tal forma que, ao constituí-las, isto é, ao serem incorporados por elas, tornem-se uma extensão corporal que amplie positiva e inventivamente as formas de se relacionar com o mundo e com o conhecimento nascente. Isso porque a experiência que só se realiza no/pelo espaço é simultaneamente externa (o próprio espaço) e interna (o corpo).

Um aspecto ainda bastante relevante é que as reações, as respostas das crianças, geradas pelos estímulos do ambiente declaram o envolvimento delas no espaço. Essas respostas compõem formas de agir-reagir, de se comunicar, de relacionar e, ao longo do tempo, formam os hábitos que as constituem. Sendo assim, é preciso criar espaços que permitam a autorregulação de cada criança, mesmo num contexto coletivo, garantir que o grupo possa se autogerir em pequenos grupos pela autonomia oferecida e exercida pelo/no ambiente, a fim de criar um senso de bem-estar, alegria e aprendizagem.

Além de espaciais, somos seres temporais (CHAUÍ, 2010). O que significa que nos fazemos no decorrer do tempo: o presente carrega em si o passado

consolidado e o futuro como campo de possíveis. A questão do tempo, bem como do espaço, integra o eixo estruturante das intencionalidades pedagógicas, isso porque são componentes que nos dizem das experiências passadas, das competências atuais e do desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem que não se dá (ou não deveria se dar) de fora da história de vida. Todas as crianças que chegam à escola, assim como as educadoras, por mais novas ou menos experientes que sejam, trazem consigo experiências que foram coletadas ao longo de sua existência, independente do tempo de vida e da qualidade dessas experiências em si. Esse repertório de vivências passadas institui, no momento presente, as competências e habilidades que cada uma possui e lhe permite agir-reagir segundo esse passado consolidado. Ainda, as situações vividas no presente não só atualizam esse passado, ou seja, no momento atual tais competências e habilidades podem ser aperfeiçoadas ou rearranjadas, como também abrem possibilidades para que uma nova conquista seja adquirida, um movimento que projeta o futuro como sendo a criação de uma nova aprendizagem, a realização de um arranjo inédito. Dessa forma, é preciso compreender que o grupo de crianças precisa tanto de um espaço intencionalmente organizado para as aprendizagens quanto do tempo que se traduz na organicidade dos ritmos das crianças, na permanência do espaço e dos materiais que sustentam as investigações em curso, já que é o conjunto de experiências como mediadoras (espaço e materiais que promovam a autonomia) e a mediação da educadora (que faz as intervenções necessárias junto às crianças, partindo de uma observação cuidadosa) que constituirão o repertório necessário para que o conhecimento seja criado.

O corpo, assim como a obra de arte, é uma composição original. A autenticidade que emana de cada pessoa se origina tanto nos componentes espaço e tempo quanto na capacidade expressiva inesgotável. O que significa que não há um único corpo igual ao outro, assim como não se repetem igualmente os gestos, as sensações e as experiências, isso porque cada percepção, cada sentir e cada atribuição de sentido é um fenômeno único, que não se refaz identicamente a outro vivido. Toda e cada repetição se impregna de algo novo; mesmo que a diferença seja imperceptível, ela é singular. Essa condição corporal reciprocamente projeta um único mundo, que é produzido pelo imbricamento da história de vida com a

percepção, de forma que, para cada pessoa, há um mundo que corresponde a si, e isto, novamente, encaminha-nos às componentes do espaço e do tempo. Temos de estar conscientes de que cada proposta e espaço criado por nós será experienciado de uma maneira única por cada criança do grupo, os mesmos materiais solicitarão diversas formas de ação, porque cada criança que age no espaço-tempo o faz segundo o mundo que é pertencente a si, que é projetado pelas suas percepções e afetos. Assim, únicos espaço e material geram inesgotáveis possibilidades, a razão dessa natureza aberta está no fato de que cada criança se envolverá de uma singular forma com o que está posto diante de si. Ainda, ao viver ao longo do tempo, o mesmo espaço e material, a criança poderá sentir que nenhuma das experiências vividas ali será a mesma, que não haverá um movimento igual ao outro, pois cada ação empreendida terá em si uma só percepção, sensação e um sentir. E, conseqüentemente, autênticas formas de expressão e produção de sentidos, isto é, de aprendizagens.

A autenticidade humana se compõe dos movimentos, é pelas manifestações corporais que nos revelamos. Observamos claramente isso na criança e, principalmente, no bebê recém chegado ao mundo, quando os gestos indicam suas necessidades e desejos. Essa comunicação corporal é a expressão de sua singularidade. Assim, viver o movimento significa a constituição identitária, subjetiva do ser, uma condição vital não somente às crianças, mas às educadoras também. Mover revela a unidade entre ação e pensamento, entre fisicidade e psiquismo, não é uma manifestação motora isolada, mecanizada, por essa razão, o movimento de uma pessoa nunca é confundido com o movimento de uma coisa, pois é instituído de pensamento e sentido, o movimento do ser no mundo é fonte de significação e expressão de sua interioridade⁷⁹.

Todo movimento possui um fundo, quer dizer, um motivo para que ele aconteça e na criança isso é latente, seja por uma solicitação do espaço, ou por uma forma de expressão. Ainda, se reconhecemos que o movimento é o desejo de

⁷⁹A interioridade é entendida como os processos subjetivos que acontecem com a pessoa sendo eles produtos da intrínseca relação entre corpo e mundo. Tais processos invisíveis são passíveis de serem expressos, ou seja, de se tornarem visíveis pelas manifestações corporais, visível e invisível não são fenômenos opostos, mas estão mutuamente contidos. Podemos descrever como manifestações corporais visíveis desde a doença até a expressão facial, gestual, vocal, da linguagem e da produção artística.

conhecer, de engajar-se em um projeto, é a materialização de uma intencionalidade e a inauguração de um sentido que está sempre por se reinventar na experiência perceptiva, sustentá-los toda a prática pedagógica com propostas de livre mover. As crianças se colocam em movimento pelo desejo de brincar e, nesse processo, precisam de um espaço-tempo de autorregulação dos seus ritmos. É primordial oferecer espaços em que explorem os movimentos amplos que declaram sua abertura ao mundo e o engajamento em algum projeto e também “espaços de intimidade” (PIORSKI, 2016)⁸⁰ para que, num momento outro e por algum motivo, tenham um canto para se fecharem e se voltarem para si com movimentos pequenos de interiorização, uma forma de descanso e, sobretudo, de organização da experiência vivida (TARDOS, 2013)⁸¹.

Regular os tempos e os ritmos do/no cotidiano da escola significa ajudar as crianças, na coletividade, a construir não só o conhecimento do mundo, mas, principalmente, o conhecimento de si próprias, a desenvolverem a percepção de suas necessidades e o respeito a elas. Para perceber as coisas é preciso vivê-las, pois toda percepção é uma relação, seja da criança com ela mesma ou com o mundo. E não há outro modo de fazê-lo senão pelo movimento, uma vez que a percepção é ação do corpo, ela acontece no mover e no contato direto com as coisas. Desse modo, as experiências perceptivas são nascedouro de aprendizagens, justamente porque a percepção origina o fenômeno da sincronidade no ser, isto é, a combinação do movimento interno com o externo, a fusão do movimento, da cognição, da afetividade e da criação. Portanto, movimento e percepção constituem a experiência do sentir que inaugura sentidos e a criação do conhecimento.

As relações são o coração da aprendizagem e se instituem pela afetividade – nossa capacidade de afetar e ser afetada. Relações que são nutridas entre a

⁸⁰ Gandhi Piorski é pesquisador nas áreas de cultura e produção simbólica, antropologia do imaginário e filosofias da imaginação. Fonte: <https://www.gandhypiorski.com.br/>. Acesso: maio de 2023.

⁸¹ Anna Tardos é psicóloga, seguiu carreira profissional no Instituto Pikler-Lóczy, onde chegou ao cargo de diretora e exerceu esta função por muitos anos. Foi professora de psicologia na Universidade de Budapeste. Publicou cerca de 70 artigos em revistas e obras científicas. É coautora de quatro filmes sobre diversos aspectos do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Hoje é presidente da Associação Húngara Pikler-Lóczy e continua divulgando esta abordagem pelo mundo através de palestras, cursos e seminários. Fonte: <https://pt.linkedin.com/pulse/anna-tardos-agn%C3%A8s-szanto-palestras-internacionais-patricia-gimael>. Acesso: maio de 2023.

educadora e cada criança e as crianças entre elas, bem como as relações com o espaço e os materiais que o compõem. Só há disponibilidade para conhecer, para se abrir ao mundo, se há segurança afetiva; a confiança é imprescindível para uma relação alegre, de bem-estar e que mobilize o desenvolvimento de todas. A criação de vínculo afetivo se origina pelo respeito e consideração ao que cada ser é no seu momento de vida, pelas diversas formas de diálogo e comunicação que se estabelecem no espaço e na convivência e, ainda, pela liberdade e autonomia que, devidamente experienciadas, levam às diversas formas de ensino-aprendizagem. A intencionalidade pedagógica que se revela em cada instante do cotidiano deve, necessariamente, estar respaldada em escolhas éticas, estéticas, políticas e afetivas. Escolhas que considerem primeiramente a sensibilidade, pois uma educação instituída no sentir declara que o conhecimento se dá na experiência do corpo no e com o mundo (FREIRE, 1987, 2022).

Para Paulo Freire (1967, 1987, 2022), a liberdade não é a ausência de limites ou a permissão de se fazer o que se quer; antes, é uma construção social e política que compreende criticamente a realidade e possibilita ações a fim de transformá-la. Agir e pensar autonomamente é um processo alcançado por meio de uma educação crítica que ajuda educadoras e crianças a desenvolverem um profundo conhecimento do mundo e engajamento em suas realidades. Como inacabada, a pessoa está em constante processo de criação de si própria e do mundo que igualmente é inacabado e passível de ser transformado pelas ações humanas. Essa particularidade do inacabamento da pessoa e do mundo é essencial para a libertação. Contudo, Freire (1987) afirma enfaticamente que a liberdade deve ser um objetivo coletivo, que só pode ser alcançada pela ação conjunta das pessoas em razão de uma causa comum. E a verdadeira liberdade só pode ser alcançada quando as estruturas sociais que mantêm as formas de opressão e dominação são transformadas.

Para o patrono da educação brasileira, a história é feita pelas pessoas e, portanto, pode ser mudada pelas pessoas. Dessa forma, a liberdade é uma condição essencial para que as pessoas sejam protagonistas no seu próprio desenvolvimento e na transformação do mundo. Nesse processo, não há outra forma de alcançar a

emancipação social senão por uma educação reflexiva, crítica, ética, estética, humanizadora, corporificada e amorosa.

Para Merleau-Ponty (2018), liberdade e desejo são movimentos inseparáveis. Visto que o desejo projeta um campo de possíveis entre os quais uma escolha é feita (MERLEAU-PONTY, 2018). Dito de outra maneira, o desejo abre um campo de possibilidades que motivam o poder de escolha de crianças e educadoras. As possibilidades são abertas em razão de serem passíveis de reinvenção, contudo, não são infinitas, pois se limitam pelas questões sociais, culturais, geográficas, políticas e econômicas. O campo de possibilidades é um horizonte, um espaço, no qual crianças e educadoras vivem e têm a perspectiva de ação, elas podem atuar nesse mundo segundo sua vontade: o que eu posso aqui?

Ainda na perspectiva merleau-pontiana, escolher supõe um engajamento prévio e a escolha só pode ser o próprio ato da liberdade. Só há escolha se a liberdade está instituída e a própria situação é colocada como uma situação de liberdade, uma vez que “a liberdade é liberdade de fazer” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 586): “sou em relação ao meu ser no mundo, livre para prosseguir meu caminho sob a condição de transformá-lo” (Ibid., p. 591). Contudo, para o filósofo, a liberdade precisa de um campo “é preciso, portanto, que ela tenha *um campo*, quer dizer, que para ela existam possíveis privilegiados ou realidades que tendem a perseverar no seu ser” (p. 587, grifo do autor). Isso porque “a liberdade é sempre um encontro do exterior e do interior” (Ibid., p. 609), diante disso, a pessoa só poderá ter liberdade assumindo sua situação natural, social e histórica. “Não precisamos temer que nossas escolhas ou nossas ações restrinjam nossa liberdade, já que apenas a escolha e a ação nos liberam de nossas âncoras” (Ibid., p. 612). Dessa forma, a pessoa é livre não porque escolhe de forma irrestrita, mas porque escolhe aquilo que existe para ela. É livre porque pode agir na situação na qual está sempre envolvida. Portanto, a liberdade só pode ser conquistada pela pessoa enraizada no mundo e através do agir com o mundo. O ato da liberdade, sobretudo, é a possibilidade de superar uma situação, é a potência corporal de retomar o mundo que lhe é dado e recriá-lo incessantemente.

Muitas são as convergências entre o pensamento de Paulo Freire e Merleau-Ponty no que diz respeito à liberdade, bem como aos modos de criação do

conhecimento e do desenvolvimento humano. Uma identificação fenomenológica e, portanto, corporificada que nos imprime uma educação para a sensibilidade, sobretudo, para a liberdade de ser: “não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria e a sensatez de alguém a decidir por mim” (FREIRE, 2022, p. 104).

Em “Educação como prática da liberdade”, encontro no pensamento de Freire (1967) a preocupação que mobilizou todo seu esforço e trabalho e que se faz a mesma nesta dissertação: a objetificação do corpo e o esvaziamento do ser. Essa condição do “homem-objeto” (FREIRE, 1967, p. 42) é fruto de uma sociedade em “partejamento” (Ibid., p. 42) dominada por uma minoria colonizadora que a faz sociedade objeto de outras. Para o educador e filósofo, essa condição só pode ser superada através de uma educação que restabeleça a pessoa como ser sensível e criticamente reflexivo: “A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (Ibid., p. 43). Nas palavras de Freire,

Todo o empenho do Autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. (Ibid., p. 43)

Essa busca freireana por uma humanização do ser é revelada pelo conceito de “Ser Mais” (FREIRE, 1987), que concebe o desejo humano de conhecer a si e ao mundo intencionando ser livre. Tendo a liberdade como campo de experiências educativas e o respeito como atitude inegociável entre educadoras e crianças; Paulo Freire (1967, 1987, 2022) introduz a autonomia como processo de vir a ser. Nesse contexto, o aprendizado é o resultado da relação educadora-criança, do espaço em que se vive, da possibilidade de escolher e tomar decisões que permitirão vivenciar a responsabilidade, a consciência de si, da outra e do mundo. E, ainda, viver a afetividade, a ternura e a sensibilidade como forças da existência, como meio para se alcançar seu potencial máximo como pessoa, portanto, como ser mais.

Do encontro entre a fenomenologia merleau-pontiana e a abordagem educacional freireana e as experiências pessoais que foram o princípio de toda a

pesquisa, parece-me que uma pedagogia do sentir abarca e legitima o corpo sensível que somos e, por isso, pode nos orientar a uma educação para a liberdade, uma educação que seja a constante relação de desejo com o mundo. Educar para o sentir se faz com atitudes de presença, observação, escuta, criticidade, comunicação, diálogo, participação, curiosidade, indagação, investigação, criação, sensibilidade, amorosidade, intervenção, acompanhamento e respeito. As práticas educativas, nesse contexto sensível, se fundam na experiência corporal perceptiva e criam uma intrínseca relação entre o conhecimento e a vida. Isso porque entre o corpo e o mundo não há separações, distâncias, mas sim uma circularidade entre quem sente e o sensível percebido e essa percepção não é um estímulo-resposta, antes, é essencialmente a afetividade que move o ser. Para a pedagogia do sentir, os processos cognitivos – racionais/ intelectivos – não são deslegitimados, antes, são simultaneidades e reversibilidades de um todo sensível. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem se dá no movimento, na inventividade, na mediação entre um sentido e outro, é um “tempo de possibilidade, não de determinação” (FREIRE, 2022, p. 73) e tem como coração das intencionalidades educativas não a transferência de informações e a instrumentalização da pessoa, mas sim a humanização e a potencialização de todas envolvidas: crianças e educadoras.

Considerações para continuar a caminhada

Assim como artista da dança, fiz-me educadora na escola da infância, numa recíproca relação entre a arte do corpo e a educação. Enquanto constituía a mim e as minhas práticas, percebia que algumas ações se tornavam eixos estruturantes das experiências educativas que desenvolvia, tais como: apresentar, sentir, mover, observar, expressar, criar, conhecer, indagar, cuidar e viver.

Com essas experiências, ao longo do tempo, fui percebendo o estatuto do corpo na escola, tanto nas minhas próprias práticas, quanto nas das educadoras com quem eu partilhava meu fazer. Observei, sobretudo, que muitas das educadoras nutriam concepções que objetificavam o corpo instaurando uma relação de posse e controle da mente sobre ele. Essa concepção dualista cartesiana

– “corpo-objeto”, “eu tenho corpo” – origina percepções sobre si e sobre o mundo que não dão conta da existência humana, da singularidade que é cada pessoa. Limitada e limitante, tal conceituação promove afastamentos nas três dimensões – da pessoa com ela, com as outras e com as coisas do mundo – e promove a normalização de uma educação fundada numa perspectiva transmissiva, bancária, na qual o conhecimento é a massificação da informação, ele é impessoal, prescritivo e transmissível. Educadoras e crianças são invisibilizadas para a manutenção do controle e opressão econômica, política e social.

Ao recolocarmos o corpo em sua essência, isto é, na dimensão da vida nos faz necessário rever as demais concepções acerca das componentes que integram essa existência. Dessa forma, o espaço, o tempo, o movimento, os hábitos, as intenções, as percepções, os sentidos e afetos precisam ser trazidos à luz do ser no mundo para que sejamos reconhecidas como um corpo sensível que existe em um mundo sensorial. Nisso está imediatamente implicada a forma como o conhecimento se estrutura e a educação que se origina a partir desses princípios fenomenológicos e críticos-reflexivos.

Nos processos de formação docente que aconteciam no cotidiano da escola e também nas formações livres como a “Corporeidade e Narrativa” pude perceber que, ao propor, via experiência e reflexão, um deslocamento conceitual sobre o corpo que somos, as educadoras passavam a reconsiderar as crianças em suas particularidades de ser e seus movimentos como expressão, comunicação e produção de conhecimentos. Isso porque, antes de pensarem nas crianças as convidávamos a observarem a si mesmas, a se perceberem como sensíveis nas experiências vividas. Nesse processo, parece que reconheceram o valor do seu próprio sentir e o quanto isso implicava imediatamente na educação que estavam exercendo.

Assim, é possível constatar a relevância de indagar para além dos corpos das crianças os das educadoras, visto que, à medida que a noção de si e do mundo seja desenvolvida, compreendemos empaticamente as diferenças e semelhanças do/com o outro. Pelos motivos apresentados no texto, infiro que o processo formativo docente deveria integrar, além das capacidades técnicas e intelectuais, experiências que conduzem a um reconhecimento que só existe pelo corpo que se

é. Reconhecer isso pode gerar na educadora um encorajamento de si e a motivação necessária para apoiar as crianças a terem maior confiança nelas próprias, bem como colaborar com as outras na diversidade que o grupo é. Dessa forma, educadora e crianças podem caminhar com maior respeito, cooperação e criatividade na direção ao próprio conhecimento.

Ainda, trazer à tona a tríade corpo-movimento-aprendizagem nos processos de formação das educadoras implica ressignificar as relações que elas estabelecem com o entorno e as torna capazes de conhecer a si próprias e ao seu trabalho por “vias simbólicas antes menos percebidas” (FERREIRA, 2014, p. 277). À vista disso, a educadora se constitui nas relações que estabelece consigo, com o outro e com o mundo, tendo, na inteireza de suas ações, uma intencionalidade consciente, respaldada pelo vivido e pela reflexão fomentada no sentir-pensar. Essa perspectiva de investigar a si nas múltiplas relações que se instituem no ambiente escolar, de expandir a compreensão das problemáticas emergentes do/no cotidiano, vinculada a uma base teórica que contribua para estruturar reflexões da sua ação faz da educadora uma profissional inventiva, que constrói seu conhecimento à medida que se reconhece como autora de sua prática.

Por essa perspectiva parece-me que uma pedagogia do sentir possibilita retomar a inteireza corporal, despertar a experiência do/com o mundo e estar sensível aos acontecimentos vividos e aos sentidos que nos constituem. Com isso, a educadora amplia o horizonte de sua realidade e os problemas levantados podem se transformar em fonte de um conhecimento tecido, pois a educadora sai do automatismo gerado pela transmissividade para estar em experiência com as crianças. O estar em experiência implica escuta coexistente, tanto do espaço externo quanto do próprio corpo, esse movimento é imbricado de significados, gera reflexão e elaboração de novos saberes. Assim, as ações da educadora na interação com as crianças e com o espaço se impregnam de intenções, uma vez que ela cria junto ao grupo seu lugar no mundo. Ao tornar-se consciente de que seu corpo é fonte de aprendizado para si e para as crianças abre possibilidades de se engajar numa educação que, originada no sentir, concebe a liberdade do início ao fim.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAITELLO JR., Norval. **O pensamento sentado**. Sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

BAITELLO JR, Norval. Comunicação: as armadilhas das definições simplificadoras e/ou iluminadoras. **Revista eletrônica do Programa de Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero**, 2017. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/864>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BAITELLO JR, Norval. O espírito do nosso tempo: o presente crucificado. In. CONTRERA, Malena Segura; GUIMARÃES, Luciano; PELEGRINI, Milton; SILVA, Maurício Ribeiro da. (Orgs.) **O espírito do nosso tempo: ensaios de semiótica da cultura e da mídia**. São Paulo: Annablume; CISC. 13-21. 2004. Disponível em: <https://www.cisc.org.br/portal/index.php/pt/biblioteca/viewcategory/7-baitello-junior-norval.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BAITELLO JR, Norval. Incomunicação e Imagem. In. BAITELLO JR, Norval; CONTRERA, Malena Segura; MENEZES, José Eugênio de O., (Orgs.). **Os meios da comunicação**. São Paulo: Annablume; CISC. 71-80. 2005. Disponível em: <https://www.cisc.org.br/portal/index.php/pt/biblioteca/viewcategory/7-baitello-junior-norval.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com bebês, 2010. In: BRASIL, MEC. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: jul. 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. In. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: jul. 2020.

CARVALHO, Isabel C. M. e STEIL, Carlos Alberto. O pensamento ecológico de Tim Ingold (239-241) in **Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay**, Vol. 10, 2012. Disponível em https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8681/2/O_pensamento_ecologico_d_e_Tim_Ingold.pdf. Acesso em: mar. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Merleau-Ponty: vida e obra. In: **Merleau-Ponty**. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Col. Os Pensadores).

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espaço, tempo, mundo virtual**. Palestra. Programa da série: Especial: a contração do tempo e o espaço do espetáculo com curadoria de Olgária Mattos, Café Filosófico, CPFL. Campinas, 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4Qj_M6bnE-Y&t=375s. Acesso em: abr. 2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Do espaço ao ponto, do tempo ao instante: as novas tecnologias eletrônicas**. Conferência de abertura na Semana do Conhecimento 2014 – Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social. UFMG. Disponível em <https://www.ufmg.br/online/arquivos/03548.shtml>. Acesso em: abr. 2021.

CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: da constituição à instituição. **DoisPontos**, v. 9, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/29097>. Acesso em: 17 maio 2021.

COSTA, Iná Camargo. **Aula sobre a obra “Sociedade do Espetáculo” de Guy Debord**, realizada em 05 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-JwqQowAdk&t=1563s>. Acesso em: 08 abr. 2020.

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. 2003. Versão para eBook. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 2. São Paulo, Ed. 34, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. 2009-2022. Disponível em: www.dicio.com.br. Acesso janeiro de 2021.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler, educação infantil**. Judit Falk (organizadora). São Paulo: Omnisciência, 2016.

FERRACINI, Renato. Presença e Vida. Corpos em arte. In: VII **Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes da Cena** v.14 n1. 2013. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2761>. Acesso em: abril de 2023.

FERRACINI, Renato. **Conceituações com o Corpo-em-Arte**. Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Primeiro semestre de 2015.

FERRACINI, Renato; PUCETTI, Ricardo. **Presença em Acontecimentos**. R.bras.est.pres., Porto Alegre, v.1, n.2, p. 360-369, jul./dez., 2011. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: abril de 2023.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação Estética e Prática Docente: Exercício De Sensibilidade E Formação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP. 2014.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva/Paulo Fochi. – Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: abril de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURLAN, Reinaldo. Merleau-Ponty e descartes: o afeto entre a medicina e a psicologia. **Psicologia Clínica**. 2012, v. 24, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652012000200008>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GARCÍA, Esteban A. O corpo vivido e o movimento da vida em M. Merleau-Ponty e R. Barbaras. **Cadernos Espinosanos**, (27), 2012 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2012.89473>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GARCIA, Renilda Martins. “Ser mais”: um princípio educativo. **Revista Caminhando**, v. 16, n. 2, p. 89-95, jul./dez. 2011. Acesso em: abril de 2023.

GONÇALVES, Rafael Ramos. **A expressão da subjetividade na filosofia de Merleau-Ponty**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2008.

GONZALEZ-MENA, Janet. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. Janet Gonzalez-Mena, Dianne WidmeyerEyer; tradução: Gabriela Wondracek Link. 9 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOODSON, Ivor F. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições.** Goiânia: Cegraf, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, Narrativa e Futuro Social.** Tradução de Henrique Carvalho Calado; revisão Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas. Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor F; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. "Oi, Iv, como vai? Boa sorte na escola!" notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador", **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, v. 5, n. 13, 2020.

GUMBRECHT, Hans U. **Produção de presença: o que o sentido não pode transmitir.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

GUMBRECHT, Hans U. **Intensidade e presença: modos de experiência estética.** Palestra. Minicurso: Arte e experiência estética na contemporaneidade. SESC Palladium. 31 de agosto de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hBanBrorAEM&list=RDCMUC6pOjE_fw3olii kwZY1O6iA&start_radio=1&t=1403s. Acesso em: abr. de 2020.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição.** Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 27 mar. 2023.

KATZ, Helena. **Corporeidade no Século XX: o corpo como mídia.** In: Congresso Nacional de Dança, 1. 2002; Porto Alegre, RS. Anais do I Congresso Nacional de Dança realizado em Porto Alegre, 2001. Porto Alegre: Condança, 2001.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MARCON, Gilberto Hoffmann; FURLAN, Reinaldo. Afeto e subjetividade nos primeiros trabalhos de Merleau-Ponty. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 29. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6478>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MARCONDES, Danilo. **Descartes e a filosofia do cogito.** In: Iniciação a história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 2007.

Disponível em: <https://direito2a.files.wordpress.com/2018/03/iniciacao-a-historia-da-filosof-danilo-marcondes.pdf>. Acesso janeiro de 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. 1ª. Ed. São Paulo: Cosac Naify. 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 5ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty**. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**. Trad. Fábio Landa; Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia** (Natal), 2008, v. 13, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200006>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PELBART, Peter Pál. Poder sobre a vida, potência da vida. **LUGAR COMUM**, No.17, pp.33-43: 2003. Disponível em: <https://grupodeestudosdeleuze.files.wordpress.com/2016/06/texto-pelbart0001.pdf>. Acesso em: abril de 2023.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa, 1944. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000011.pdf>. Acesso janeiro de 2021.

PEIXOTO, Adão. Razão, corpo, existência e formação em Merleau-Ponty: contribuições para a descolonialidade do fazer pedagógico. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 53/1. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1619>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PEIXOTO, Adão. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 18, n. 1, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672012000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RAMOS, Silvana de S. **A Prosa de Dora: Uma leitura da articulação entre natureza e cultura na filosofia de Merleau-Ponty**, 2009, 339 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: Estética e Política**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2012.

RICHTER, Sandra Regina S; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 35, núm. 1, 2010, pp. 85-95. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

SANTOS, Renato dos. A ressignificação da percepção e a intersubjetividade em Merleau-Ponty. **Revista de Filosofia**, v. 12, n. 2. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/660>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento**. Campinas. Editora da Unicamp 1990.

SIVIERO, José Marcelo. **MOTRICIDADE, SENSIBILIDADE E DESEJO: três leituras do corpo na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, José Francisco das Chagas; SOUZA, Klédson Tiago Alves de. Corpo-próprio: de corpo-objeto à corpo-sujeito em Merleau-Ponty. **Problemata: R. Intern. Fil.** v. 8. n. 2(2017). Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v8i2.32509>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 21 abr. 2022.

TARDOS, Anna. **A atenção do bebê ao brincar**. Associação Pikler-Lóczy. Hungria. 2013.

TORRACA, Lia Beatriz Teixeira. As possibilidades do olhar estético do afeto: o projeto olhar complexo. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16666>. Acesso janeiro de 2023.