

ORGANIZADOR
Jean Carlos Gonçalves

CORPO(S) 2

cultura,
estética,
discurso

ORGANIZADOR
Jean Carlos Gonçalves

CORPO (S) 2

cultura,
estética,
discurso

| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C822

CORPO(S) 2: cultura, estética, discurso / Organizador Jean Carlos Gonçalves. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-88192-24-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.92245

1. Educação. 2. Corpo. 3. Estética. 4. Cultura. 5. Discurso.
I. Gonçalves, Jean Carlos (Organizador). II. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação.

Jéssica Oliveira · Bibliotecária · CRB-034/2023

ISBN formato impresso (brochura): 978-65-88192-25-2

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Pikisuperstar, Díazaragon - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Rockets Battle Demo, Sofia Pro
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizador	Jean Carlos Gonçalves

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

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

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

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

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

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

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

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

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

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

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

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

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

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

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

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

- Marcos Pereira dos Santos**
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santandel**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi**
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria Edith Maroca de Avelar**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva**
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neli Maria Mengalli**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patrícia Biegging**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patricia Flavia Mota**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raul Inácio Busarello**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos**
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fatima Antunes Obregon**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taíza da Silva Gama**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Feltrin**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles**
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto**
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira**
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil
- Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Wellington Furtado Ramos**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Wellton da Silva de Fatima**
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
- Yan Masetto Nicolai**
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

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

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

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

SUMÁRIO

**E se pensarmos a educação
como performatividade corporal?..... 10**

CAPÍTULO 1

Jean Carlos Gonçalves

Casa:

diálogos entre corpo, linguagem e educação18

CAPÍTULO 2

Melissa da Luz Domingos

Michelle Bocchi Gonçalves

O corpo negro:

diálogos entre Educação e Performance 37

CAPÍTULO 3

Fransuê Ribeiro

Carla Carvalho

Alteridade/estética

na fotografia expandida:

corpos exotizados e novas narrativas.....53

CAPÍTULO 4

Luciane Oliveira da Rosa

Eloisa Muriely de Sousa Rodrigues

O Corpo Potente do Bebê.....73

CAPÍTULO 5

Thais Adriane Vieira de Matos

Dos corpos em in/exclusão:

escola, gênero e sexualidade.....92

CAPÍTULO 6

*Jamile Dal-Cin***Entre riscos e rabiscos:**

diálogos entre a experiência estética e as práticas corporais 111

CAPÍTULO 7

*Reinaldo Kovalski de Araújo***Funk e escola:**

a carnavalização do corpo puto..... 131

CAPÍTULO 8

*Fernanda Caron Kogin***O estudo da corporeidade****a partir do *making of* universitário..... 150**

CAPÍTULO 9

*Adrienne Ogêda Guedes**Carolina Cony**Pedro José de Freitas Zirolto***Cartas de fevereiro:**

por uma epistemologia do cotidiano..... 171

Sobre o organizador..... 193**Sobre os autores e autoras 194****Índice remissivo..... 198**

E SE PENSARMOS A EDUCAÇÃO COMO PERFORMATIVIDADE CORPORAL?

Pois, amarrem-me se quiserem,
mas não existe coisa mais inútil que um órgão.

Quando tiverem
Conseguido fazer um corpo sem órgãos,
então o terão libertado dos seus automatismos
e devolvido sua verdadeira liberdade.
Então o terão ensinado a dançar às avessas

Artaud

Corpos, educação, arte, política, a língua falada e escrita nunca estiveram tão conectados, questionados e enovelados em nosso pensamento, como atualmente. Especialmente quando o gesto de nossa reflexão vem como crítica, e corte, à construção política e estética que se alicerçou sobre estruturas de poder colonizadoras, racializantes, generificadas e de alta performance. Penso aqui no gesto como corte, que proponha outras relações possíveis, que faça do pensamento corpo: pensar é uma ação corporal que nasce do e com o corpo, para se fazer corpo-linguagem-pensamento. Mas qual é esse corpo? Se faz necessário um giro epistêmico que ponha em jogo uma epistemologia da performatividade corporal para nos implicar, desde cedo, nesse: o que acontece entre os corpos ou contra os corpos no jogo político de poder desse nosso estar junto, ou separado?

O teatro nos ensinou que quando um corpo se apresenta em cena, seja no palco, como na escola, universidade, como na praça pública ou numa assembleia, destacado de outro corpo ou de um coro, imediatamente um jogo de poder se inicia: as disputas entre afetos, modos de vida, identidades, saberes, visualidades,

SUMÁRIO

sexualidade irão construir a ação, moldando discursos que irão se dobrar sobre os corpos, e fabricar os sujeitos. A performatividade do corpo - o gênero, a cor, a visualidade, etc. - nos chega muito antes de qualquer palavra que esse corpo possa dizer; ou que o deixem dizer. O corpo carregado dos “marcadores sociais da diferença” (Sara Ahmed), impregnado pelos afetos que circulam entre os corpos ou contra os corpos, sempre chega primeiro. Pois antes de toda palavra falada, já aconteceu uma “palavra soprada” (Artaud) que se colou aos corpos. Um discurso de exclusão ou de validação produzido nos processos históricos de construção do poder disputam as palavras e os corpos muito antes da formação do sujeito desejante. Talvez a pergunta a se fazer diante da sugestão da prática pedagógica como ação corporal seja: com qual corpo eu me visto? A pergunta aqui não é uma pergunta eletiva, de uma escolha racional, é uma pergunta que propõe uma consciência histórica, de sentir, ativar e de criar pensamento que possa desestabilizar os processos normativos que batizaram nossos corpos com uma língua que nos separam, que nos dividem.

Dialogar com a escritora e artista Val Flores nesse ponto, nos parece fundamental, especialmente nas relações que ela estabelece entre corpo e práticas pedagógicas feministas, queer e artísticas, quando nos faz ver como nossos corpos são pedagógicos, como nossas práticas informais de nossas vidas atravessam nossa prática docente. Pensando junto à escritora, destacamos que o corpo, ele próprio, em seus gestos, resistências, tagarelices, gagueira, silêncios, etc., ou seja, em sua performatividade, já se apresenta (muitas vezes de maneira incômoda) como um corte ao modelo esperado para um corpo que está a serviço da educação: um corpo funcional, universal, neutralizado sexualmente e normativo. Seguindo essa linha de problematização, acrescentamos as críticas de Elizabeth Grosz a uma espécie de crença na passividade e transparência do corpo. Nesta crença se ignoram as marcas do corpo e, principalmente, “seu papel constitutivo na formação de pensamentos, sensações, emoções e

representações psíquicas” (2000, p.60). Essas suposições que validam processos políticos de normalização dos “marcadores sociais da diferença” (sexual, racial, de classe, etc.) justamente por apagá-los, não se sustentam diante da aposta epistemológica da educação como performatividade corporal. A performatividade do corpo, sua densidade e opacidade não podem ser ignoradas em nenhum processo de aprendizagem ou em qualquer relação entre os corpos. A crença na transparência do corpo tem como consequência uma divisão entre corpo e sujeito com pelo menos três modos de se entender o corpo: o corpo como propriedade do sujeito, o corpo como veículo de expressão privada do sujeito, o corpo como suporte do sujeito.

De quem é o corpo? pergunta Jean-Luc Nancy: “Não existe resposta para “quem”, porque este é tanto o corpo quanto o proprietário do corpo” [...] “Meu corpo” então remete à inatribuibilidade dos dois termos da expressão. (Quem lhe deu seu corpo? Ninguém senão você mesmo [...] Não estou eu sempre nas minhas próprias costas, na véspera de chegar até “meu corpo”?) (2012, p. 50). Esse “meu corpo”, continua Nancy, indica uma apropriação e não propriedade: “Possuo meu corpo, trato dele como eu quiser, tenho sobre ele o *jus uti et abutendi* (“os poderes de usar, gozar e dispor da coisa”). Mas ele, por sua vez, me possui: me puxa ou me interrompe, me ofende, me detém, me impele, me repele. Somos um par de possuídos, um casal de dançarinos demoníacos” (Id., p.51).

Toda prática pedagógica, assim como toda prática artística, é uma ação corporal e toda ação corporal é uma ação política que movimenta as identidades. A educação, a política, a economia, a medicina e a religião tem organizado, ao longo dos séculos, tanto os corpos, o conhecimento e o reconhecimento dos corpos, como os corpos do conhecimento, privatizando a linguagem, o pensamento e os afetos, legalizando a violência, a exclusão, medicalizando sujeitos inadequados ao imaginário de representação normativo. Se pensarmos na educação como uma ação corporal, e em tudo o que um corpo carrega de imprevisível, de desassossego e de perturbador,

podemos colocar em movimento uma pedagogia corporal que inter-venha ativamente neste modo de organização dos corpos, virando ao avesso as estruturas históricas de uma prática funcionalista e binária que condicionou os corpos. Uma performatividade corporal e pedagógica que nos “liberte dos automatismos corporais” (Artaud) ou que nos faça desaprender o que aprendemos, que nos permita escapar das redes de poder, das “condições impostas a um sujeito qualquer para que ele possa introduzir-se, funcionar, servir de nó na rede que nos rodeia (Foucault, 1971, p. 30). Os levantes, gritos, manifestações, movimentos artísticos e as insurreições das últimas décadas tem lutado para isso. Nesse ponto cabe uma interrogação:

E o sistema educacional? As universidades? As escolas? Tem se alinhado ao debate? E como falar de uma performatividade corporal quando a educação se faz com algoritmos e tecnologia digital? Tudo isso que estamos debatendo aqui, junto aos artigos desse livro - *Corpo(s) II: cultura, estética, discurso* - parece tão convincente, e ao mesmo tempo tão insustentável diante da fome por dados das plataformas digitais, das tecnologias de ensino, diante da erosão da profissão de professor e das armadilhas do capitalismo que tudo absorve, transformando corpos e afetos em capital. Não é de hoje que se discute tanto na academia, em artigos, em jornais, quanto na mídia, sobre a desidratação do papel do professor, muitas vezes numa postura crítica a sua atuação e, por outro lado, do aumento de sobrecarga de trabalho que está nos adoecendo.

Em recente artigo publicado no site *Outras palavras* - “Big Techs e Educação: o fim do professor?” - se levanta a hipótese do fim do papel do professor (já debatemos a morte do autor, o fim da personagem. Falar sobre o fim de qualquer coisa dá sempre muito engajamento). O debate trazido pelo artigo se articula sobre as mudanças nos papéis dos professores diante da universalização da educação básica, das influências internacionais sobre as políticas educacionais nacionais, da globalização e do rápido desenvolvimento das tecnologias e sua expansão. O argumento é direto: “as corporações

SUMÁRIO

de tecnologia estão moldando um novo docente". Em seu desenvolvimento, seus autores destacam a sedução do mercado sobre a pedagogia, que transformam o ensino em games, destacando duas plataformas digitais que estão se incorporando nas salas de aulas: as Byju's e Khan Academy. Não tenho conhecimento do uso dessas plataformas por aqui, mas um clic rápido no link da Khan Academy já podemos ter uma noção do seu tamanho, alcance e marketing - "Para todos os alunos, todas as salas de aula. Resultados reais. Somos uma organização sem fins lucrativos com a missão de oferecer uma educação gratuita de alta qualidade para qualquer pessoa, em qualquer lugar" - nos garante a organização filantrópica que organiza numa plataforma diversos conteúdos, inclusive "habilidades para a vida", um curso sobre segurança na internet.

Será que chegamos tarde demais em nossas considerações? Será que as *Big Techs* em seu projeto neoliberal de customização da educação colocará um ponto final no controverso projeto moderno chamado educação? Será que tudo que temos discutido nos diversos campos do saber será esmagado pela sedutora casa de doces da Inteligência Artificial? Ainda teremos tempo para repensar a educação como performatividade corporal? Construindo um ensino que possa enfrentar os argumentos neoliberais de personalização da aprendizagem e robotização do saber? É com terror que leio na tela ao lado, dessa que escrevo esse prefácio, as palavras, "aluno-consumidor". E me atendo para um vocabulário "inovador", como chatbots, aprendizagem adaptativa, desempenho, extração de dados, **eficiência**. Paro nesse momento sentindo um arrepio em minha nuca. Processos pedagógicos não devem seguir uma lógica de eficiência, ao contrário, o ir e vir, avançar, retroceder, girar, saltar, desviar fazem parte da complexidade da aprendizagem e da construção dos saberes. Educação é movimento espiralar, não se trata de uma flecha de acumulação de informação para se obter uma máxima eficiência de aprendizado.

SUMÁRIO

A educação como performatividade corporal nos chama à responsabilidade ética diante do outro, ela cria dificuldades para o pensamento, não nos promete uma alegria instantânea e permanente como o marketing da educação digital tenta nos vender. Uma epistemologia da performatividade corporal não forma alunos-consumidores, ao contrário, não possui alto potencial lucrativo e muito menos é capaz de abrir mercados financeiros. O futuro digital de uma educação globalizada parece inexorável, mas quais são seus efeitos? Qual será o papel do corpo no aprendizado diante dessa enxurrada de ferramentas que prometem romper com o ensino tradicional? Poderemos enfrentar esses gigantes tecnológicos? Ou meu destino como docente será como operadora da tecnologia? As consequências são imprevisíveis e nada animadoras se lembrarmos aqui das palavras de Walter Benjamin sobre mercadoria, fetichismo e modos de controle sempre mascarados de liberdade... controle que na proposta de uma subjetividade digitalizada ganha um contorno ainda mais cruel de exploração e de autoexploração consentida: "O papel tinha um limite. Os dígitos, no entanto, são infinitos", nos alerta o texto digital.

A ameaça das EdTechs nas instituições de ensino nos convence que a tarefa pedagógica do corpo consiste em despertar o pensamento crítico para desestabilizar essas novas configurações de controle que interferem na educação, na aprendizagem e nos processos de subjetivação. Mais do que ensinar, afirma Val Flores, a tarefa pedagógica é incentivar um desaprender, ou, como nos ensinou Artaud, a tarefa pedagógica da arte é libertar nosso corpo dos automatismos, das palavras sopradas que modelaram formas normativas de pensar, olhar, sentir, questionar e amar. Nenhuma plataforma digital será capaz de fazer esse caminho ao reverso: atuar na desaprendizagem das formas de poder para termos ferramentas de luta contra os marcadores corporais que subalternizam os corpos: racismo, privilégios de classe, os critérios de normalidade corporal, de gênero, etc.

Corpos exotizados e voláteis; corpos putos que resistem ao sistemático programa político de vulnerabilização e precariedade

de sua corporalidade preta, periférica, travesti e cuir. Corpos que se abrem para a experiência estética e política de sua performatividade. E nesse cadinho de afetos de pensar a educação como performatividade corporal, despertamos para uma educação performativa e analógica que refuta a assinatura digital certificada para escrever cartas. Entre afetos íntimos, gestos emocionais que trazem consigo imagens que ficaram impressas nas memórias, daquilo que é ínfimo, anônimo, e imortal, permanecem as delicadezas que se enamoram na densa trivialidade do cotidiano.

Todos esses corpos estão aqui nesse livro, organizado pelo professor Jean Carlos Gonçalves, em nove ensaios/artigos que relatam experiências pedagógicas, laboratoriais e emancipatórias; experiências de subjetivação; inquietações diante da arte e da criação artística universitária; experiências de produção de conhecimento e de performatividade corporal; experimentos de enfrentamento poético-estético aos processos de pasteurização da educação. O leitor encontrará nos textos reflexões sobre o corpo e os discursos, numa perspectiva estética, cultural e educacional, pensadas, em sua maioria, à partir dos processos de formação universitária. A sala de aula, analógica, se faz laboratório para a subjetivação e experimentação poética dos sujeitos envolvidos nas experiências. Uma aposta em tudo ao avesso da abordagem globalizada e digital das plataformas tecnológicas.

As palavras que compõe essa obra, muito mais do que palavras ou um conjunto de dados e algoritmos, refazem trajetórias, contam modos de reinvenção e cuidado; materializam bolinhos de chuva, entre partilhas e poesia. A aprendizagem aqui está nesse ir e vir entre saberes, entre o corpo, a performatividade, a cidade, a sala de aula, a maternidade, o cotidiano. A cidade e a sala de aula são territórios de passagens, onde encontramos pontes, travessias, encruzilhadas. Neles brotam encontros inesperados, inesquecíveis. Tateamos significados entre as alteridades, as frestas, as fronteiras, os limiares. Os corpos se cruzam, eles tem urgência: corpo negro, corpo político e emancipado que se levanta contra o corpo

SUMÁRIO

ideológico-regulado. Corpos LGBTQIA+ que nos interrogam: que corpos imaginamos quando imaginamos uma escola, quando imaginamos uma história de amor?

Martha Ribeiro

Professora da Universidade Federal Fluminense

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **Oeuvres**. Paris: Quarto Gallimard, 2004.

FLORES, Valéria. Los cuerpos que (no) imaginamos. *Lengua, poder y educación*.

Estudios del ISHiR, 21, 2018, pp. 24-32. ISSN 2250-4397. Investigaciones Socio Históricas Regionales, Unidad Ejecutora en Red – CONICET.

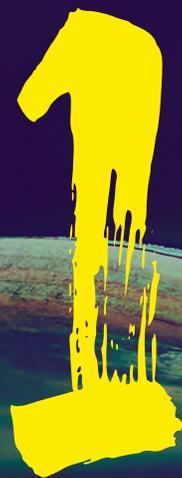
FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault, por Sérgio Paulo Rouanet e José Guilherme Merquior. *In*: ROUANET, Sergio Paulo. (Org.). **O Homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971. p. 17-42. (Série Comunicação, 3).

GROSZ, Elizabeth. Corpos reconfigurados. *In*: *Volatile bodies. Toward a corporeal feminism*. Bloomington e Indianapolis, Indiana University Press, 1994. Tradução: Cecilia Holtermann. Revisão: Adriana Piscitelli. **Cadernos Pagu** (14) 2000: pp.45-86. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635340>. Acesso em: 02 fev. 2023.

NANCY, Jean-Luc. 58 indícios sobre o corpo. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v19, n.1 e 2, p.42-57, jan./dez. 2012. Tradução a partir de "58 indices sur le corps". *In*: *Corpus*. Ed. revista e aumentada. Paris: Métailié, 2006, p. 145-162). [N. do T.]. Disponível em: https://www.ufmg.br/revistaufmg/pdf/REVISTA_19_web_42-57.pdf. Acesso em: jan. 2021.

RIBEIRO, Martha. **Realismo sedutor: o corpo-teatro e a invenção de realidades**. São Paulo: Editora Hucitec, 2022.

SAGRADO, Antonio Lovato; MATTA, Amanda Aliende da; GIL, Enric Prats. Big Techs e Educação: o fim do professor? Publicado em 26/07/2023. Disponível em: <https://outraspalavras.net/mercadovsdemocracia/bigtechs-e-educacao-o-fim-do-professor/>.



Jean Carlos Gonçalves

CASA:
diálogos entre corpo,
linguagem e educação

SUMÁRIO

RESUMO

O texto apresenta reflexões sobre uma experiência didático-pedagógica realizada na disciplina optativa Corpo e Cidade, junto ao extinto curso de Graduação Tecnológica em Produção Cênica da Universidade Federal do Paraná. A teoria que embasa o estudo é a Análise Dialógica do Discurso, corrente epistemológica que tem nos estudos do círculo russo bakhtiniano sua principal ancoragem. Além dos procedimentos teórico-metodológicos elencados, o ensaio contém disparadores estéticos utilizados pelo autor, atualmente, na docência em disciplinas relacionadas ao campo do corpo e da linguagem nos cursos de Graduação Tecnológica em Gestão Pública e Comunicação Institucional (UFPR).

Palavras-chave: corpo; linguagem; educação; casa; discurso.

RUA BUBI ROCHA COUTINHO JÚNIOR, 41, ÁGUA VERDE – BLUMENAU/SC¹

*Eram paredes que as cores conheço de cor
Calor e sombra
E o tempo mudando ao redor*

*Tudo que lembro dos meus sonhos
O corredor, a sala de estar*

(Casa Branca, de Maria Luiza Jobim e Lucas Vasconcellos)

*Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógi-
cas entre elas. (BAKHTIN, 2017, p. 78)*

O presente ensaio² propõe reflexões a partir de uma experiência vivenciada em Curitiba/PR, no âmbito da disciplina optativa Corpo e Cidade, que ministrei no extinto curso de Graduação em Produção Cênica³ da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação Profissional e Tecnológica, no segundo semestre (primavera) de 2017. Ao mesmo tempo em que relata o processo, tanto da disciplina quanto do caso *in situ* (A casa da Dona Lourdes), o texto dialoga com fragmentos dos depoimentos dos acadêmicos

SUMÁRIO

- 1 Esse é o endereço de uma das casas em que morei durante a minha infância. O primeiro endereço que constitui minha memória, embora essa não tenha sido a primeira casa em que morei.
- 2 Trabalho realizado com o apoio do CNPq – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ2)
- 3 Durante um afastamento para estudos, em 2019, fui surpreendido pela notícia de que o curso em que eu atuava desde meu concurso para entrada na UFPR (Produção Cênica) estava em processo de extinção, com vistas à criação de uma nova graduação, em outro setor, turno e modalidade. Este processo, bastante motivado por questões de ordem pessoal, disputas internas e relações institucionais, desconsiderou a realidade e o tempo de maturação da ideia daqueles docentes que se encontravam, à época de sua execução, afastados para estudos, o que ocasionou a permanência de dois professores da área de teatro no Setor de Educação Profissional e Tecnológica. No meu caso, decidi me reorganizar profissionalmente, buscando uma inserção coerente com minha formação acadêmica e didático-pedagógica em outros cursos de graduação, nos quais hoje atuo. Essa nota torna-se importante a partir do momento em que compreendo a retomada desse texto como um acesso à minha memória docente e, por consequência, um desejo de homenagear os estudantes de Produção Cênica dos quais tive a oportunidade de ser professor durante 12 anos.

discentes, escritos ao fim da disciplina, especialmente aqueles relacionados ao tema escolhido para discussão neste ensaio. O resgate da memória dessa experiência, agora, em 2023, é motivado pelo trabalho que tenho desenvolvido com o tema *Casa* juntos aos cursos de Graduação em Gestão Pública e Comunicação Institucional (UFPR), nos quais passei a atuar após um processo de adaptação de caráter individual e, também, curricular, já que ambos os cursos passaram por adequações decorrentes da inserção da curricularização da extensão, o que oportunizou ajustes de títulos e ementas de disciplinas obrigatórias e optativas.

No percurso do texto, ao mesmo tempo em que relato uma experiência isolada, vivenciada junto aos estudantes de Produção Cênica, há seis anos, em situação de aula, dialogo com disparadores estéticos que utilizo atualmente em outras vivências que, de algum modo, estão sintonizadas e interligadas pela centralidade temática *Casa*, principalmente a partir do trabalho desenvolvido nas disciplinas Linguagem, Corpo e Cultura (Graduação em Gestão Pública) e Linguagem, Corpo e Estética (Graduação em Comunicação Institucional).

A pesquisa se deu no âmbito da disciplina Corpo e Cidade, cujos encontros se estabeleciam enquanto experiências em vários espaços da cidade de Curitiba, para além da universidade. Este ensaio se debruça sobre uma noite, em específico, na qual propus à turma que saíssemos à procura de uma casa na qual pudéssemos entrar, no entorno da universidade.

Para garantir os encontros dos participantes da disciplina em todas as aulas dessa disciplina, que sempre se realizavam em locais externos à própria universidade, tínhamos um grupo no aplicativo Whatsapp, com a finalidade exclusiva de facilitar a nossa comunicação. Como este havia se mostrado um meio eficiente de interação entre os próprios alunos e professor, decidimos que seria também

SUMÁRIO

o meio pelo qual eles deveriam enviar suas reflexões sobre o processo, ao fim do semestre.

Expliquei, como pesquisador, que poderia, eventualmente, utilizar fragmentos de seus depoimentos escritos em uma futura produção científica (artigo, capítulo de livro e afins) e que, caso alguém não quisesse que seu texto fosse publicado, poderia enviá-lo por outra via de comunicação (e-mail, papel físico, etc.). Todos os acadêmicos enviaram suas contribuições no grupo de Whatsapp, o que resultou em um corpus 15 depoimentos sobre a disciplina, dentre os quais selecionei, para este artigo, apenas fragmentos (Depoimentos 1, 2, 3, 4, 5 e 6) que fazem referência direta à experiência vivida na noite em que conhecemos a casa da Dona Lourdes.

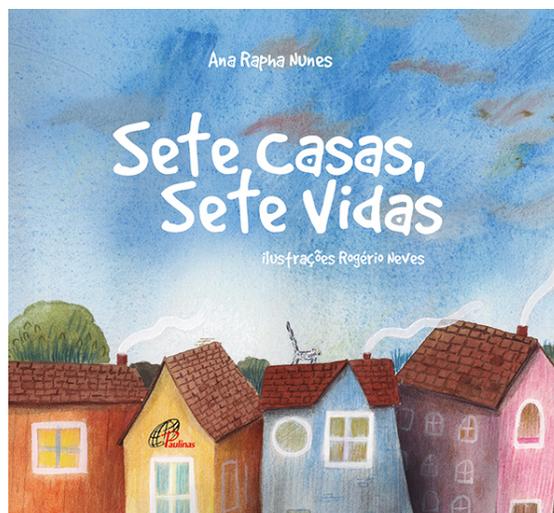
A teoria que embasa o estudo é a Análise Dialógica do Discurso, corrente epistemológica que tem nos estudos do círculo russo bakhtiniano sua principal ancoragem. Neste ensaio, retomo alguns aspectos apontados por Mikhail Bakhtin no texto *Por uma Metodologia da Ciências Humanas*, escrito entre 1930 e 1940 (BAKHTIN, 2017), e por Pável Nikoláievitch Medviédev em sua obra *O método Formal nos estudos literários*, de 1928 (MEDVIÉDEV, 2012).

O texto se subdivide em partes, incluindo um percurso de introdução e este breve ensaio metodológico um terceiro momento que relata a procura por uma casa, premissa fundamental para a efetivação da experiência à qual nos propusemos vivenciar, seguido da narrativa sobre a entrada na casa de Dona Lourdes. A quinta parte do texto discute a relação entre corpo e violência na cidade, e um chamado para a não conclusão “finaliza” provisoriamente o ensaio.

SUMÁRIO

À PROCURA DE UMA CASA

Figura 1 - Sete casas, sete vidas - Livro de Ana Rapha Nunes. Editora Paulinas, 2022.



Fonte: <https://www.paulinas.com.br/produto/sete-casas-sete-vidas-9543>. Acesso em: 20 maio 2023.

Aquele dia me fez ver que, talvez... Talvez na minha ingenuidade de garota que ainda não conhece nada... Talvez no meu mundo a la Poliana... Que talvez ainda há tempo de tirar a água parada daquele vazinho de flor e prestar atenção no outro. (Depoimento 1)

Entre os aspectos fundantes da ementa da disciplina Corpo e Cidade está o caráter laboratorial no que tange às relações entre os espaços da cidade e os corpos dos sujeitos que se colocam em diversas situações, preferencialmente não cotidianas como: deitar na rua central da cidade e contemplar o céu por alguns instantes; ficar imóvel dentro de um shopping center apenas observando o fluxo dos passantes; desejar boa viagem para os passageiros que estão adentrando a área de embarque de uma rodoviária, ou escolher um local na rodoviária para um piquenique; solicitar um quarto de uma

pousada para quinze pessoas com o único objetivo de conseguir fotografar o lugar; sentar em frente a uma clínica de psicologia e relatar ao grupo algum aspecto que pareça interessante e necessário para o momento; espiar as aulas que acontecem em outros *campi* universitários deixando-se proposadamente ser vistos...

Entre as inusitadas formas de se relacionar com a cidade por um viés extracotidiano, destaco o caso particular escolhido para este ensaio: a busca por entrar na casa de uma pessoa/família desconhecida do grupo, no bairro Jardim das Américas, onde se situa o Setor de Educação Profissional e Tecnológica (Centro Politécnico) da universidade.. O procedimento combinado entre os participantes da experiência era simples: bater palmas, tocar a campainha ou interfonar e, se atendido, o grupo de alunos explicaria que se tratava de uma atividade acadêmica, integrante da disciplina Corpo e Cidade, do referido curso, que consistia, simplesmente, em conhecer a casa de alguém alheio ao processo.

Foram realizadas várias tentativas durante o primeiro horário de uma noite de terça-feira. Eu, professor, e os alunos, como grupo determinado a vivenciar a proposta, tentamos solicitar a entrada em várias casas.

Na primeira tentativa o provável dono da casa nos recebeu no portão e, sem abri-lo, nos informou que não poderia deixar um grupo de pessoas entrar em seu recinto. Não insistimos e partimos à busca de outras casas. Em outra tentativa, um rapaz, provavelmente estudante da própria universidade, foi muito solícito em tentar compreender a proposta, mas nos avisou que não poderia nos receber porque seu lar era, na verdade, um quarto anexo, alugado, da casa maior, e que não se sentia à vontade para deixar entrar ali um grupo tão grande de integrantes. Em algumas casas, batíamos palmas, interfonávamos e apenas víamos algumas pessoas espiarem por entre as cortinas, em uma posição de espreita que, aos nossos olhos, oscilava entre o medo e a curiosidade.

Já cansados de uma busca que perdurou por quase uma hora de aula, decidimos voltar à universidade. Prestes a fazer uma roda de conversa sobre a dificuldade encontrada, vimos uma casa em frente ao campus, com luzes acesas, o que parecia nos dizer que não custava fazer uma última tentativa. Tocamos a campainha, bate-mos palmas, e fomos recebidos por uma mulher, jovem, que atenciosamente nos ouviu. Após explicarmos sobre a experiência proposta, e que até agora não tínhamos conseguido entrar em nenhum domicílio, ela nos pediu licença e solicitou que aguardássemos um pouco para que pudesse perguntar à sua avó, Dona Lourdes, sobre a possibilidade de entrarmos na casa.

Esperamos pouco tempo, o que parecia uma eternidade em virtude da ansiedade e do desejo que havíamos fabricado (mentalmente e corporalmente) de poder viver este momento. Logo a porta da casa se abriu, agora com algumas luzes envolvendo a aparência singela e frágil de uma senhora, aparentando ter por volta de setenta anos. Lentamente fomos delineando a silhueta de sua imagem, ao passo que ela se aproximava do portão. Sua abordagem enunciativo-discursiva, ainda na defensiva, tentava se certificar de que éramos, realmente, um grupo de acadêmicos da universidade. Conversamos rapidamente e ela, num ato de coragem, abriu o portão e um sorriso, e nos disse: - Sejam bem-vindos à minha casa!

ENTRAR NA CASA DA DONA LOURDES

Figura 2 - Dentro de casa, de Bruna Lubambo. Editora Aletria, 2020.



Fonte: <https://www.aletria.com.br/buscar?q=dentro+de+casa>. Acesso em: 20 maio 2023.

A necessidade é séria, a liberdade ri. O pedido é sério, o riso nunca pede, mas o ato de dar é acompanhado de riso. (BAKHTIN, 2017, p. 61).

Fomos convidados a entrar na casa. Nela estavam Dona Lourdes, que se colocara no papel de anfitriã, duas netas atarefadas com serviços na cozinha e uma filha sentada no sofá da sala, portando deficiência intelectual. Sem pressa e com uma vontade visível de interagir conosco, Dona Lourdes começou a nos explicar a ordem da casa, seus cômodos, planta geográfica e, nos entremeios da relação que começava a se estabelecer, ia deixando toda aquela situação bastante confortável, mediando calorosamente um encontro – de desconhecidos, de gerações, de vizinhos que nunca antes haviam se colocado frente a frente. O depoimento a seguir demonstra a construção desta relação, colocando a anfitriã em primeiro plano, mas constituído pelo espaço, pelo seu lugar de vida:

Entrar nessa casa foi, pra mim, muito mais do que entrar na casa de um desconhecido, eu vi naquele lugar um pedaço material do que era a sua matriarca. Na forma como as coisas eram dispostas e em todas as memórias que eu nunca saberei quais são mas que creio do fundo do meu coração serem muitas e serem tão vivas quanto eu, gravadas nos cômodos, nos quadros, nas manchas. Aquele lugar é a Dona Lourdes também, por mais que ela seja muito mais do que ele. (Depoimento 2)

Um dos pressupostos da teoria bakhtiniana é o de que o sujeito se constitui em um processo que não pode desconsiderar a esfera de produção discursivo-enunciativa, ou seja, todos os elementos extraverbais que perpassam uma situação de comunicação, ao mesmo tempo em que podem nos revelar mais do ser humano e de seus modos de viver, precisam ser considerados como integrantes de uma totalidade que só pode ser acessada, em última instância, pelo outro. A noção de acabamento, cara ao pensamento bakhtiniano, tem aqui uma importância central já que o sujeito só tem algum tipo de acesso a uma definição (mesmo que incompleta) de si, pela relação com o outro.

Entrar na casa da Dona Lourdes não foi apenas uma experiência, como pensávamos, ingenuamente, de relação com um lugar. Este lugar, impregnado de uma história e, portanto, de memória, só pode ser visto pelas lentes de seu morador, afinal de conta estamos falando de uma casa, habitada, por pessoas/corpos em movimento. Na mesma direção em que o sentido de *casa* só pode ser dado àquela construção material de paredes, teto e telhado pelas pessoas que ali convivem, Dona Lourdes e sua família enxergam o mundo condicionadas pelas frestas da casa que nós, grupo universitário, adentramos. É ali e por ali que se compreendem enquanto sujeitos – vizinhos de uma universidade, moradores de casa e não de apartamento, de um bairro mais ou menos centralizado da capital paranaense, etc.

A noção de sujeito, aqui, precisa ser ampliada, em uma perspectiva já discutida por Bakhtin:

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser conhecido e percebido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2017, p. 66)

Outro depoimento, ainda nesta direção, cita um momento em que Dona Lourdes fala da época da construção da universidade, em frente à sua casa, apontado tanto para a memória como processo constitutivo do sujeito quanto para as relações que conseguiu criar com a história do seu bairro ao longo dos anos:

Queria dizer também que mal posso conceber o quanto aquele bairro se transformou junto com ela e vice versa, ouvir ela contando sobre como estava lá desde antes do SEPT, e sobre como conviveu com a obra e os pedreiros foi uma amostra perfeita disso pra mim. (Depoimento 3)

Novamente é preciso retomar a teoria dialógica. Tal perspectiva teórica assume a infundável gama de aspectos que extrapolam o campo da palavra e da própria língua, na qual o sujeito está, mesmo que não queira, imerso, mergulhado. Por isso não é possível, partindo do dialogismo, conceber um sujeito situado em algum lugar externo às relações humanas. Dona Lourdes é, também, a sua casa. Mas esta casa é situada, possui um endereço, está em um lugar (no mundo) e por isso não consegue fugir do seu próprio chão – um chão repleto de experiências, de tempo, de vida.

Cada produto ideológico e todo o seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e em no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 50)

A entrada na casa da Dona Lourdes nos revelou, como grupo, mais do que esperávamos daquele dia. Além de nos mostrar uma pessoa, uma história de vida, ela nos sensibilizou a pensar em segurança (na falta de), em medos do dia-a-dia e em como a essência do humano pode se perder nas ruas da cidade.

CORPOS MEDROSOS EM MEIO À VIOLÊNCIA NA/DA CIDADE

Figura 3 - Essa casa que é só minha, de Cláudio Fragata e Simone Mathias. Editora Aletria, 2020.



Fonte: <https://www.aletria.com.br/AL837125>. Acesso em: 10 jun. 2023.

A experiência na casa da dona Lourdes sem dúvidas foi uma das mais marcantes pra mim. Nunca cogitei pedir para conhecer a casa de um conhecido, e ali estava eu, pedindo para conhecer a casa de um completo estranho. E nunca imaginei que alguém pudesse deixar um grupo de desconhecidos adentrar seu lar, não nos tempos

atuais, não com o índice de violência mostrando que Curitiba é uma das capitais mais violentas do Brasil, não e pronto. (Depoimento 4)

Falar de violência nas cidades, especialmente nas metrópoles, é retomar a discussão sobre trânsitos, fluxos, sobre a “geografia dos corpos” (BRAND, 2018). Investigar a cidade por meio e/ou a partir do corpo, é colocar-se, de certa forma, em risco. Uma das maiores dificuldades de realização prática da disciplina Corpo e Cidade é justamente o fato de que, ao sair do território “seguro” da universidade, os corpos dos sujeitos se põem em situações de perigo: a rua, a noite, a movimentação (de carros e pedestres), os atos de violência (assaltos, sequestros, furtos, etc.).

Embora estivéssemos vulneráveis procurando uma casa para conhecer, o tema da violência ganhou destaque nesta experiência porque, agora, nosso interlocutor, ou seja, a anfitriã, Dona Lourdes, precisava, para que a vivência fosse possível, se desvencilhar de seus próprios medos e ressignificar, pelo menos por uns instantes, sua relação com os perigos da cidade. A abordagem de um grupo de 15 pessoas a uma casa de família, mesmo que visualmente reconhecidos como estudantes da universidade, gera, no mínimo, um estranhamento por se situar no campo das extracotidaneidades:

Quando passamos pela experiência na casa da Dona Lourdes, mais uma vez senti isso se manifestando na minha interação com ela. Como já comentado em aula, a situação em que ocorreu a visita foi totalmente inusitada, creio que para ambos os lados, visto que é um bairro perigoso e aconteceu durante a noite. A reação esperada (e em todas as outras tentativas, foi a que encontramos) de alguém nas condições da Dona Lourdes era a de se fechar completamente ao que estávamos propondo, os fatos de só morarem mulheres e uma delas possuir uma deficiência a coloca numa situação de ainda mais responsabilidade e vulnerabilidade. (Depoimento 5)

SUMÁRIO

A perspectiva bakhtiniana apresenta um universo de possibilidades tanto no que se direciona para a análise de enunciados *in situ*, ou seja, como dispositivo de análise dialógica de discursos, quanto para a compreensão do humano em suas mais variadas dimensões, o que se aproxima mais dos estudos da subjetividade. Adoto, neste ensaio, esta última acepção, fugindo de qualquer possibilidade de realização de uma análise discursiva do enunciado que possa desconsiderar o fato de que o analista/o professor é, também, um participante da experiência.

A contribuição dos estudos bakhtinianos demonstra, assim, que os intelectuais russos não estavam interessados somente na crítica do funcionamento do texto literário, tampouco nos aspectos linguísticos de constituição textual/léxico/semântica. Vivenciar a casa de Dona Lourdes, por lentes bakhtinianas, é abrir um espaço para que se fale de afetos, de sensibilidades, da surpresa dos encontros e de como deixamos de ver o outro em seu dia-a-dia. Nesse aspecto, importa reafirmar que a noção de temporalidade, nos estudos bakhtinianos do diálogo, implica reconhecer, pelas vias da não obediência a trajetórias previamente demarcadas, a diferença entre as tendências monológicas e dialógicas, e também a distinção entre dialética e dialogismo (MORSON, 2015, p. 118), que mediam todo e qualquer encontro entre seres humanos:

O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás, ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido). (BAKHTIN, 2017, p. 71)

O encontro que Dona Lourdes possibilitou ao nos receber emergiu, primeiramente, do contato físico. Corpos que se puseram frente a frente passaram, agora, a se ver, se relacionar, a ousar balbuciar

palavras – solicitação/explicação – para que pudessem, juntos, chegar a um acordo (ou desacordo). Mais do que um texto de perguntas e respostas, a permissibilidade ao acontecimento da enunciação transformou-se em evento: um evento de comunicação.

Aqui o objeto central da teoria dialógica ganha fôlego: a compreensão dos processos de comunicação e expressão humanas. A incessante busca bakhtiniana foi à literatura, ao teatro, à pintura, à música, à praça pública com o objetivo único de entender como o homem interage e o quanto é constituído ao se colocar na atividade da interlocução. Nas vias da construção teórica de uma perspectiva que pudesse dar voz ao próprio diálogo, as palavras, que depois deram lugar a uma obra intelectual de reconhecida importância para vários campos de conhecimento, não cessavam de tentar buscar o sentido das relações entre sujeitos / entre objetos / entre os sujeitos e os objetos:

Na verdade, as relações entre A e B mudam e se constituem ininterruptamente, e é justamente no processo de comunicação que acontecem essas mudanças. Também pouco existe a mensagem pronta X. Ela constitui-se no processo de comunicação entre A e B. Portanto, ela não é transmitida, de forma alguma, de um para o outro, mas se constrói entre eles como uma ponte ideológica no processo de sua interação. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 219)

Lançar-se a uma aventura como esta que fizemos na disciplina Corpo e Cidade é, de certa forma, buscar no diálogo a chave para a abertura de relações não esvaziadas de sentido, nas quais possa caber um olhar e uma escuta sensível, uma entrega ao outro, mesmo que este seja um desconhecido. A própria relação com a pesquisa em ciências humanas ganha, aqui, pela sua dimensão de interlocução, um potencial que pode, facilmente, extrapolar as normas, a rigidez e os muros da academia, quase sempre voltada à produção de resultados e à invisibilização de processos (especialmente criativos e relacionados ao caráter humano das interações).

A visita à casa da Dona Lourdes transformou-se em um acontecimento, repleto de carinho e regado de sensações extracotidianas poucas vezes experienciadas em uma sala de aula.

RUA TREZE DE MAIO, 18, APTO 901 – CURITIBA/PR⁴

Uma casa generosa de anoiteceres e lugares de onde ver céu, lua e estrelas...perdida na névoa que o frio das manhãs traz...e das noites. Talvez, pela enorme alegria que a habitou e paradoxalmente a imensa tristeza, ela jamais desapareça e o sol continuará iluminando seu telhado onde a chuva jamais penetrou, suas janelas que protegem dos ventos e da chuva e o amor inesquecível que passeava entre suas paredes⁵.

(Minha casa invisível, de Sonia Machado de Azevedo)

Apenas o diferente é capaz de interagir (MEDVIÉDEV, 2012, p. 214)

O que me marcou foi a sinceridade do dia em que andamos a procura de um entre lugar e encontramos uma linda senhora que nos acolheu com histórias e bolinhos de chuva.

Ela não só nos deixou entrar como também atendeu nosso pedido de conhecer sua casa. Nos mostrou os detalhes de cada cômodo, um por um, nos explicando quem dormia nos quartos, e pq a gaiola do canarinho estava coberta pq ele fazia barulho demais se ver a luz, ela nos contou como seu gato Frajola era calminho pois já estava

SUMÁRIO

- 4 Esse é meu atual endereço. Ele representa a casa em que habito hoje, onde vivo uma vida adulta com minha família. Provavelmente mudarei de endereço, mas essa, como todas as outras casas onde morei, não apenas me marcam, mas constituem minha experiência de vida.
- 5 AZEVEDO (2022)

velhinho, e que tinha outra casa no mesmo terreno pq seus netos moravam com ela quando vinham pra Curitiba.

Aquelas mulheres não só nos deixaram entrar em sua casa como tbm compartilharam uma pouco de suas vidas conosco.

Elas foram extremamente calorosas, mesmo sem nunca ter visto nenhum de nós antes. (Depoimento 6)

Para exercitar uma possível finalização deste ensaio, é preciso retomar a aproximação com o campo da pesquisa em ciências humanas. É nesta esfera que a experiência com a casa de Dona Lourdes se situa. Pela relação com a teatralidade, esta concebida em estudos anteriores como dispositivo poético-discursivo para a investigação em educação (GONÇALVES & GONÇALVES, 2018), a possibilidade dos enfrentamentos teórico-práticos se efetivaram e marcaram os sujeitos participantes de um processo de formação universitária. Esta delimitação se torna importante na medida em que não se pode desconsiderar o fato de que há, na universidade, uma espécie de licença-poética para determinados exercícios laboratoriais.

Empreender a sala de aula universitária como laboratório de investigação vem sendo uma insistência temática nos textos que tenho escrito sobre processos poético-estéticos vividos na universidade. Concordo com Schino (2012), para quem a noção de laboratorialidade (utilizada por ela a partir do campo dos estudos teatrais) considera tanto o trabalho artístico quanto o cognitivo, constituindo-se em espaço de experimentação e humanidade, repleto de questionamentos aos métodos e tradições instauradas, ao longo do tempo, de forma centrípeta na produção do conhecimento. É aí que o laboratório possibilita que seus participantes se envolvam com projetos de pesquisa aliados a suas trajetórias e percursos que possam reinventar modos de ser, viver e se relacionar.

Os bolinhos de chuva, que aparecem discursivamente neste último depoimento, se constituem enquanto o arremate final, a cereja

do bolo da experiência partilhada. Antes de sairmos da casa de Dona Lourdes, ela e sua família nos ofereceram, com toda a gentileza, uma tigela com frescos bolinhos de chuva. Além de ofertar alimento ao grupo de estudantes, o símbolo que ali se concretizava tinha uma relação especialíssima com o nome da disciplina - Corpo e Cidade.

Curitiba, a cidade fria, cinzenta e chuvosa, marcada discursivamente pelas relações também frias e cinzentas que os curitibanos estabelecem (e, às vezes, fazem questão de ostentar), estava, agora, sendo desmontada por aspectos sógnicos ocasionados por um encontro inesperado e surpreendente: os bolinhos de chuva – uma especiaria tradicional da cidade, colocando corpos em contato pelo rito sagrado do partilhar. Partilhar o alimento.

O deleite da experiência estético-poética ia, então, se pulverizando em sentidos não tão fáceis de se explicar e analisar, mas que puderam sugerir ao grupo ao menos um conjunto coerente de certezas sobre o encontro entre sujeitos: entre elas, a de que a alteridade (conceito recorrente no projeto insistente e radical de Bakhtin por uma teoria dialógica) está no *entre*, no limiar, nas fronteiras e é por ela que nos permitimos aos mais diferentes processos de e na existência, nunca fixos, nunca estáticos.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. M.. Minha casa invisível. *In*: AZEVEDO, S. M.; GONÇALVES, J. C. **Tatuagem sobre o Oceano**: conversas de inverno. São Paulo: Hucitec, 2022. pp. 161-162

BAKHTIN, M. **Por uma metodologia das ciências humanas**. *In*: BAKHTIN, M. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Tradução [do Russo]: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 32, 2017 [1930-40/75]. pp. 57-80

BRAND, A. Fabular un pueblo a través del arte. **Educar em Revista**, Curitiba , v. 34, n. 67, p. 39-54, Fev. 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000100039&lng=en&nrm=iso Acesso em 22 Mai 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.56116>.

GONÇALVES, J.C.; GONÇALVES, M.B. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. **Educar em Revista**, Curitiba , v. 34, n. 67, p. 139-155, Fev. 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000100139&lng=en&nrm=iso Acesso em 10 Jun 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.56081>.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução [do Russo]: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MORSON, G. Cronotopo e humanidade. *In*: BEMONG, N. et alli (Org). **Bakhtin e o Cronotopo**: Reflexões, Aplicações, Perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHINO, M. **Alquimistas do Palco**: os laboratórios teatrais na Europa. São Paulo, 2012.

2

Melissa da Luz Domingos
Michelle Bocchi Gonçalves

O CORPO NEGRO:
diálogos entre Educação
e Performance

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.92245.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.92245.2)

SUMÁRIO

RESUMO

O texto, de caráter ensaístico-teórico, objetiva refletir sobre o corpo negro na contemporaneidade. Para tanto, buscam-se diálogos possíveis entre os campos da educação e da performance, em uma perspectiva que possa mobilizar sentidos e práticas para o enfrentamento do tema, especialmente em contextos educacionais. Ao colocar em contato os estudos da Educação Performativa e as noções de Corpo Regulado e Corpo Emancipado, o capítulo pretende pautar formas de iluminar teoricamente percursos de pesquisa interessados no Movimento Negro e suas fronteiras, que possam se constituir enquanto possibilidades de construção de conhecimento na área, que são, hoje, urgentes e necessárias.

Palavras-chave: Corpo Negro. Performance. Educação.

INTRODUÇÃO⁶

*E ainda que
eu trouxesse*

para este país

*meus documentos
meu diploma*

*todos os livros que li
meus aparelhos eletrônicos ou
minhas melhores calcinhas*

*só veriam
meu corpo*

*um corpo
negro.*

(PRATES, 2019, p. 28-9)

O corpo recebe diferentes conceituações e sentidos dependendo da perspectiva de análise que se adere ao se lançar a ele o olhar. Entretanto, não é somente o lugar no espaço que designa o que pensamos sobre ele, porque o próprio tempo imprime suas marcas no que concebemos como corpo.

É recorrente que as discussões sobre o corpo humano se rendam ao seu caráter biológico, fisiológico e orgânico. Hoje, sabemos que o modo com que tratamos e vemos o corpo é histórico e culturalmente construído, impregnado de representações sociais. Ele é a forma física em que os seres se fazem presentes no mundo, pelo qual se relacionam, assim, é produtor de significados e mediador da relação entre os seres e o mundo. Para Le Breton (2007, p. 29), “o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo

S U M Á R I O

6

A publicação desse texto recebeu apoio financeiro do PPGE da UFPR, por meio do Programa PRO-EX/CAPES (Auxílio a Programas de Excelência – Conceitos 6 e 7).

as leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais." Assim, são exatamente os aspectos social e cultural do corpo que nos interessam.

Se "o corpo negro não se separa do sujeito" (GOMES, 2017, p. 94), discutir as visões que os sujeitos tem sobre o corpo negro é também explicitar o que a racialização dos seres humanos, fruto de um passado colonial, nos deixou de herança e de como ela ainda se faz presente na visão de mundo que construímos e nas relações que estabelecemos entre nós.

Por isso a discussão sobre o corpo negro nos diferentes espaços se faz sempre de grande relevância. Afinal, se algo fica oculto, as pessoas não discutem sobre ele, e a sensação que fica é a de que aquela questão não existe ou não possui relevância. O silenciamento das questões raciais produz uma falsa impressão de que vivenciamos uma democracia racial.

Dentro de uma variedade de estudos que visam teorizar e dissertar sobre o corpo negro, o presente capítulo tem como objetivo apresentar um diálogo entre abordagens que versam sobre o corpo através de reflexões a partir Educação Performativa⁷ (corpo ideológico, corpo etnográfico e corpo atuante), pensada por Elyse Lamm Pineau (2013) e as noções de corpo negro regulado e corpo negro emancipado, ambos aludidos por Nilma Lino Gomes (2017). As reflexões aqui apresentadas buscam aproximar visões e discutir possíveis relações que se tem acerca do corpo humano, sob diferentes perspectivas, com especial atenção ao corpo negro.

7 Preferimos o termo Educação Performativa a Pedagogia Crítico-performativa, como utilizado por Pineau (2013), por entender a educação por uma perspectiva expandida, que ultrapassa os contextos escolares e/ou educacionais. O leitor poderá encontrar, ainda, na literatura vigente sobre o tema, o termo Pedagogia Performativa. Ressaltamos, portanto, que as pesquisas desenvolvidas no nosso grupo de pesquisa, embora não neguem outras categorizações e/ou nomenclaturas, têm utilizado a Educação Performativa, inspirada nos estudos de Pineau (2013) como procedimento teórico e/ou metodológico na construção de dissertações e teses.

Tais discussões se baseiam em um trabalho de pesquisa bibliográfica, o que justifica o caráter ensaístico do texto.

A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: CORPO IDEOLÓGICO, CORPO ETNOGRÁFICO E CORPO ATUANTE

*meu corpo é
meu lugar
de fala*

*e eu falo
com meus cabelos e
meus olhos e
meu nariz*

*meu corpo é
meu lugar
de fala*

*e eu falo
com minha raça
(PRATES, 2019, p. 63)*

SUMÁRIO

O corpo, a partir dos pressupostos da Educação Performativa, pensada como Pedagogia Crítico-performativa por Pineau (2013), se torna a centralidade dos processos educativos e pode ser categorizado em três formas, a saber: corpo ideológico, corpo etnográfico e corpo atuante (performático). A autora afirma ainda, que essas formas de ver o corpo se relacionam com a pedagogia uma libertadora, que emancipa os sujeitos para serem protagonistas de suas aprendizagens.

O corpo ideológico é aquele que é submetido às opressões de diversas formas, recebe e padece com as reproduções das diferentes

injustiças, de gênero, étnicas e econômicas por parte das instituições de ensino. É influenciado pela sua historicidade, sendo social e culturalmente moldado. Pineau (2010), aponta que teorizar esse corpo ideológico coloca a investigação dentro de uma importante questão: tanto os corpos dos estudantes quanto o dos professores tornam-se institucionalizados por meio de um currículo oculto que mantém desigualdades raciais, de gênero, linguísticas e de classe social.

As normas sociais dão forma a esse corpo, ao nosso corpo, e regulam as nossas relações com os outros corpos. Pineau (2013, p. 55), alega que o corpo ideológico “não é um jargão acadêmico, mas uma dimensão tangível de forças políticas em nossas vidas.” A dimensão da construção cultural está impressa no corpo. Isso não implica a uma negação das determinações biológicas do corpo, mas sim ao reconhecimento de suas dimensões histórico-socioculturais.

Freire explicita que a busca por mudança social se dá através do corpo, indicando que:

A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente. (FREIRE, 1991, p. 92).

Considerar que o corpo é educado, é modelado e culturalmente construído abre portas para se pensar no nosso inacabamento, nas possibilidades de reeducação, remodelagem e reconstrução, em relação a qualquer aspecto. Pode-se, então, fazer uma alusão a Freire (2016), quando este afirma que somos condicionados, porém não determinados, pelas condições políticas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas que nos cercam. Ele acreditava que nossa presença no mundo deveria ser de interventores, em “uma posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2016, p. 53). É nesse sentido também

que, a Educação Performativa se entrecruza com essa visão progressista da educação.

No que se refere ao corpo etnográfico, Pineau (2013) explicita a questão da pesquisa etnográfica centrada na performance, que se faz no ambiente escolar e requer novas relações entre pesquisador e pesquisados. Relações estas que devem ser alicerçadas na cooperação, onde os sujeitos da pesquisa devem ser tratados como pessoas que são e nessa posição não podem significar apenas fontes de dados de uma pesquisa, visto que “estratégias desse tipo tornam a nossa pesquisa viva de maneiras imediatas, humanas e estimulantes que simplesmente não podem ser registradas com o uso de formas mais tradicionais de apresentação acadêmica.” (PINEAU, 2013, p. 49). A autora anuncia, que o corpo etnográfico, por exemplo, pode identificar como o poder que circula nas disposições educacionais e nos métodos pedagógicos fundados sobre a ideia do corpo atuante (pela performance) ativa a dimensão poética, processual e participante da ação educativa.

Nessa perspectiva, de corpo atuante, a performance faz-se primordial no processo de ensino e aprendizagem. Não se enfoca apenas a processos que se dão em sala de aula, mas também aos que se desenvolvem para formação de cidadãos ativos na participação da sociedade democrática e da transformação social e que entendem que seus corpos possuem caráter político. Através desse corpo atuante e político, os indivíduos se definem, se defendem e concebem significações acerca de si mesmos em relação com o mundo.

Interessa-nos, assim, compreender, de que forma a Educação Performativa pode fornecer elementos para o enfrentamento, por exemplo, de questões relacionadas ao corpo negro, foco desse estudo. Embora o artigo não tenha como proposição o elencar de respostas, acreditamos que quanto mais teorias puderem mover esforços para a compreensão de fenômenos humanos contemporâneos, mais estaremos caminhando em direção a uma ciência viva

e eficaz, capaz de, no limiar e nas fronteiras, produzir conhecimento para além do que temos até então. Por isso, na próxima seção, traremos algumas contribuições de Nilma Lino Gomes, no intuito de propor um diálogo entre a Educação Performativa e o Movimento Negro.

O CORPO REGULADO E O CORPO EMANCIPADO

*Repetem repetem
mátria
com tanta certeza
como se a palavra
existisse
no dicionário
o último lugar de validação*

*mas não é mãe
se permite
que te arranquem
o solo e os pés
no mesmo instante*

*não é mãe
se inventa um navio
quando te jogam
ao mar
se força as ondas
pra que chegue
mais rápido
ao desconhecido
[...]*

(PRATES, 2019, p. 19)

Gomes (2017) traz importantes discussões sobre os corpos negros e a corporeidade negra em seu livro *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017).

SUMÁRIO

Discussões essas que analisam a sociedade brasileira e o papel do Movimento Negro através do recorte racial, trazendo à luz questões sobre como esse movimento multifacetado e diversificado tem colocado em reflexão aspectos que versam sobre o/a negro/o no Brasil.

O Movimento Negro em sua diversidade constroi, desconstrói e reconstrói conhecimentos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Seu papel é primordial para que hoje tenhamos mais visibilidade das questões que rodeiam os negros e negras no Brasil, em relação com todo o restante da população, principalmente no que se refere a branquitude.

Se falamos de uma sociedade de mentalidade colonizada e pautada em divisões classistas e raciais, fica evidente a urgência de se expor as nuances do “racismo à brasileira”, que está alicerçado em características fenotípicas dos corpos, ou melhor, particularidades que se expressam nos caracteres físicos observáveis na estética corporal, principalmente, em relação à cor da pele, mas não se limitando a isso, se estende a outros caracteres como textura do cabelo e formato do nariz e lábios dos indivíduos.

Para Gomes (2017, p. 93) o corpo negro no Brasil tem passado por diferentes processos, ora de encarceramento, ora de visibilidade. Ou seja, o corpo negro passa por “processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores”.

Para a autora, o corpo negro regulado é assim construído desde todo o processo da sua constituição, inclusive passando pela educação formal escolar.

Esse corpo negro pode ser regulado, segundo Gomes (2017, p. 96), a partir de duas formas: a dominante, que abrange a objetivação, desumanização e escravização dos corpos. A autora cita como exemplo a escravidão, em que o corpo negro tinha muito valor como ferramenta de trabalho, desprovida de humanidade, possuindo valor comercial e não humano.

O corpo negro regulado dominante nos é herança da época escravagista, mas está presente ainda na objetivação e erotização de negros e negras no Brasil. Kilomba (2019), fala de quanto o corpo negro é erotizado e da hiperssexualização da mulher negra, que frequentemente é associada a sexo, fantasiosamente desprovida de sentimentos humanos. Não muito diferente dos tempos coloniais.

Ainda, segundo Gomes (2017), há a segunda forma de regulação do corpo negro, a qual ela chama de dominada e acontece através da cooptação pelo dominante. Dessa forma, o “corpo regulado é também o corpo estereotipado por um conjunto de representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca, eurocentrada e, no limite miscigenada” (GOMES, 2017, p. 96). É um corpo manipulado e utilizado, como por exemplo, pela indústria capitalista.

Vemos diariamente essa forma dominada de regulação do corpo negro nas mídias e redes sociais. O que aparenta ser um ganho para a emancipação negra e aceitação da negritude é, na verdade, uma outra forma de regulação e dominação. É se utilizar de uma suposta aceitação da negritude desde que seja aproximada aos traços e padrões de beleza branca e europeizada disseminados e aceitos socialmente, inclusive por negras e negros.

Apesar de toda essa regulação do corpo negro, há os corpos que resistem. Que se reinventam em prol da aceitação de sua negritude. Essa aceitação reverbera e se materializa nos corpos negros, em suas maneiras de vestir, de se colocar nos espaços e de se manifestar – em seus modos de atuação no mundo (performance). A construção política da estética e da beleza negra, a dança como expressão e libertação do corpo, a arte como forma de expressão do corpo negro, os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir, são capazes de transmitir uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil. (GOMES, 2017, p. 97)

Um corpo negro emancipado é sinal de reconhecimento, valorização e construção identitária positiva em relação a sua negritude. Que não se dá plenamente porque é uma construção, sendo constantemente tensionada pela regulação em um processo dialético, de avanços e retrocessos, e também com contradições, pois dependem do contexto histórico que vivenciamos. Afinal, não vivemos uma história e educação lineares.

O papel do Movimento Negro nesse tensionamento de emancipação-regulação do corpo negro é fazer com que a balança pese mais para a emancipação. Ele é o sujeito político central capaz de transformar em emancipação aquilo que o racismo construiu como regulação conservadora. Nesse processo, a raça e os demais sinais diacríticos são ressignificados e recodificados politicamente. As categorias de cor passam a ser critérios de inclusão (como no caso das cotas raciais), e não de exclusão. O corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária. (GOMES, 2017, p. 99)

Em um cenário em que as forças sociais e políticas, onde o recorte racial é rechaçado por uma grande parcela da população, é cada vez mais necessário discutirmos o corpo negro em nossa sociedade, desconstruirmos preconceitos enraizados e demonstrar a possibilidade de uma nova construção de conhecimento pautada na emancipação e não mais na regulação. Nesse aspecto, é importante pensar a Educação Performativa como uma potência, já que é pela performance de si que o corpo negro cria possibilidades de existência e resistência em meio a contextos ainda racistas e opressores.

REFLEXÕES SOBRE O CORPO NEGRO: UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO

*ser mulher é
ser loira, olhos claros, nunca descabelar-se
é ter sangue escorrendo entre as pernas & não
deixar que percebam mesmo que
você corra
você nade
você dance
[...]
eu descobri agora que
não sou mulher
sou negra, sou apenas uma negra.
[...]*
(PRATES, 2019, p. 67-8)

Para compreendermos os tensionamentos entre corpo negro regulado-emancipado e a Educação Performativa é primordial que entendamos que o corpo negro é um corpo ideológico. Um corpo que é histórico e culturalmente construído e está sujeito ao seu tempo e aos modos como a sociedade se organiza em relação as suas questões sociais e raciais.

Se o que compreendemos por corpo e o sentido de suas significações são aspectos marcados pelo contexto histórico, social e cultural é possível que olhemos para o corpo negro como uma construção imaginária intencional, que nos condiciona a ainda reproduzir quase que as mesmas visões que temos sobre ele desde nossa infância até nossa vida adulta.

Tudo que rebemos da grande mídia brasileira, como por exemplo os programas infantis das décadas de 1990 e 2000, com suas musas brancas e loiras apresentando os programas matinais infantis, reforçam inconscientemente que somente um tipo de corpo é desejável: o corpo branco; conseqüentemente, o corpo negro não

é desejável ao ponto de acreditarmos que esse corpo tem lugares muito bem definidos como, por exemplo, no futebol.

É o corpo ideológico-regulado que impera no imaginário brasileiro, quando o assunto é o corpo negro. Desde a colonização e escravização criminosa dos povos africanos no Brasil pelos europeus, a racialização foi necessária para explicar e até mesmo justificar a escravização. Mais uma vez a religião deu suporte para a barbárie ao demonizar negros e negras e(m) suas crenças. E assim, mais uma vez, nos deparamos com uma fundamentação para a necessidade de que o povo negro fosse punido.

O lugar que o corpo negro ocupa em nossa sociedade sempre esteve bem delimitado, mesmo deixando a escravidão no passado. Apesar de resistir e ocupar outros espaços além daqueles que lhe é determinados, o corpo negro ainda é visto pela ótica dos estereótipos, da erotização e da exotização, o que resulta na sua objetivação e consequente desumanização. Essa delimitação de espaços aos quais o corpo negro pode habitar faz parte de processos de contenção e manutenção de uma ordem racial. Além disso, para que esse corpo seja educado e adestrado a permanecer nos espaços que lhe é oferecido, é necessário que se perpetuem os papéis sociais e culturais que lhe são devidos. É, então, mais do que necessária a regulação.

Na escola os papéis sociais de toda uma sociedade são reproduzidos. Assim, podemos olhar para o corpo negro na escola através da Educação Performativa, enquanto esta abarca os corpos oprimidos em sua conceituação de corpo ideológico e também regulado, ou melhor, o corpo negro é ideológico-regulado.

Como assinala Gomes (2017), a relação entre regulação e emancipação do corpo negro é dialética e não se encerra em uma dicotomia engessada. Sendo assim, o corpo negro passa também por constantes processos de emancipação. Uma mostra disso, foi a abolição que, resultando também de lutas por emancipação

de negros e negras escravizadas, “foi resultado de um processo e a culminância oficial da emancipação do corpo negro escravizado para o corpo liberto.” (GOMES, 2017, p. 102)

Não sem contradições, esse processo de abolição resultou em emancipação, mas isso acontece porque o ambiente escolar não está descolado da hierarquização racial que se manifesta na sociedade como um todo. Temos a reprodução do racismo e preconceito racial que atingem negros e negras nos diferentes âmbitos sociais.

As possibilidades e reais oportunidades de emancipação do corpo negro estão também presentes em nosso cotidiano. Se lembrarmos que o corpo é a forma material com que nos colocamos no mundo, que é através dele que nos relacionamos com os outros e com o ambiente e que cada vez mais traços presentes na estética negra são aceitos, como o cabelo, que hoje é símbolo de resistência e aceitação, é fácil vislumbrar possibilidades de emancipação do corpo negro, e é por estar frestas que passam, também, os pressupostos elencados pela Educação Performativa.

Pode ser, então, possível relacionar que o corpo negro como corpo político, possa se transformar em um corpo atuante (performativo) que passa por processos que culminam em sua emancipação. A partir daí, esse corpo negro atuante-emancipado pode buscar por novas e outras estratégias de ampliação da emancipação.

Ao inserir a estratégia de emancipação do corpo negro na escola, através da presença de um possível corpo negro atuante-emancipado estaremos contribuindo para a construção de conhecimentos que levem a uma nova visão dos estudantes sobre a estética negra. Através do corpo atuante (performativo) pode-se criar metodologias e estratégias de encorajamento dos e das estudantes a participarem de forma ativa dentro e fora da sala de aula, durante seus processos educativos e trajetórias de formação.

Desse modo, a performance pode ganhar um caráter crítico, onde o corpo não mais apareça apenas como uma exposição do que foi aprendido e, sim, como corpo em movimento, sintonizado com seu tempo e suas demandas que, no caso dos estudos de raça e gênero, são demandas urgentes e necessárias.

A performance pode se traduzir, então, como uma metodologia crítica que pode ser plenamente integrada do início ao fim do processo de aprendizagem. A passagem de nível do “corpo em exposição” para o “corpo como um meio para a aprendizagem” requer a compreensão de uma metodologia da performance que possa significar aprender pelo fazer e pode incluir qualquer aproximação que convide os estudantes a lutarem corporalmente com os conteúdos das disciplinas. Além do mais, a metodologia da performance enfatiza o processo em detrimento do produto ao solicitar que os estudantes usem seus corpos sistematicamente durante um período de tempo, do que simplesmente ao fim de uma unidade.

Dentro de um contexto de emancipação e regulação do corpo negro, a escola possui papel importante nessa construção, principalmente para a população negra. Ao reforçar “estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético” (GOMES, 2003, p. 173), a escola age negativamente na formação da identidade das/os sujeitas/os. Para rompermos com essa lógica é necessário que olhemos para os corpos negros em suas possibilidades de emancipação, como corpos atuantes-emancipados e não mais somente como ideológico-regulados.

Para Pineau (2003), “a performance possibilita um salto imaginativo dentro de outros tipos de corpos, outras formas de ser no mundo e, ao fazê-lo, ela abre para possibilidades concretas e incorporadas da resistência, reforma e renovação” (PINEAU, 2003, p. 52). Torna-se possível, assim, pensar a escola como um lugar de democratização dos saberes, de compartilhamento de experiências, de visibilidade, de formação crítica e criticadora que irradia

para outros âmbitos da sociedade; uma pedagogia como prática da liberdade e emancipadora em todas as suas nuances, subjetividades e diversidades.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4393>. Acesso em: 29 ago 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970220030000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mai. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220030000100012>.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. E-book.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA M. de A. (Org) **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 37-58.
- PRATES, Lubi. **Um corpo negro**. 2.ed. São Paulo: Nosostros Editorial, 2019.



3

Fransuê Ribeiro
Carla Carvalho

**ALTERIDADE/ESTÉTICA
NA FOTOGRAFIA
EXPANDIDA:**

corpos exotizados
e novas narrativas

SUMÁRIO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo, compreender a relação alteridade/estética na perspectiva de Bakhtin e o Círculo articulada com a fotografia expandida. Discute o corpo exotizado numa fotografia do século XIX e nova narrativa elaborada numa fotografia expandida que tenciona tempo, espaço e relações valorativas na linguagem. É uma pesquisa *a/r*/tográfica, de abordagem qualitativa, que tem como aporte teórico os estudos de Bakhtin e o Círculo e Rubens Fernandes Junior sobre fotografia expandida. Reflete sobre axiologia e ideologia no uso de imagens e objetos em tempos diferentes, discutindo aspectos responsivos no fazer artístico.

Palavras-chaves: Fotografia expandida, Bakhtin e o Círculo, Estética, Corpo exotizado, Xokleng/Laklaño.

ABERTURA

Figura 1 - Apropriação de fotografia, interferência digital, pregos de ferro, arame recozido, fio de lã.



Acervo da artista, 2022.

SUMÁRIO

No objeto fotográfico que abre esta pesquisa há um corpo discursivamente colocado no espaço-tempo do enunciado - um corpo que enuncia, que se enuncia, e que é enunciado em uma alegoria estética. Transportado de outros tempos, o corpo flexível e maleável evoca outros sentidos no contexto atual.

Trata-se de Cacique Camrém, líder do povo originário Xokleng/Laklaño na época do contato com o alemão Eduard Hoerhan, provável autor da fotografia que pode ser vista na obra artística. Compõem um texto visual que faz parte de um conjunto de oito produções estéticas que compõem a série “(À) margem dos vitrais” (2022) produzida por Fransuê Ribeiro, uma das artistas, professoras e pesquisadoras envolvidas na escrita desta pesquisa.

SUMÁRIO

A produção desta série teve início quando a igreja Luterana da cidade de Blumenau passou por um processo de restauro e propôs para alguns artistas locais, a realização de obras artísticas com materiais que seriam descartados. A artista optou por pregos datados do ano de 1864, os primeiros utilizados na construção da Igreja Luterana, religião cristã protestante trazida pelos alemães que chegavam na então colônia alemã.

Para a produção imagética, apropriou-se de fotografias produzidas entre o final do ano de 1800 e as duas primeiras décadas do ano de 1900, do acervo do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS), da Secretaria de Cultura e Relações Institucionais de Blumenau, e realizou interferência nestas fotografias por meio de edição gráfica (modificou a tonalidade, a dimensão e acrescentou um quadrado com transparência no centro da imagem), arame recozido, prego de ferro e fio de lã.

Chamamos estas produções que emergem com a fotografia, mas se constroem junto a outras materialidades, de fotografia expandida, termo explorado por Rubens Fernandes Junior (2006) no Brasil. Fundamentado nas teorias de Gene Youngblood (1970)⁸, sobre cinema expandido e Rosalind Krauss (1986)⁹, sobre escultura expandida, e em pesquisas elaboradas por David Tomas (1988)¹⁰, William Mitchell (1992)¹¹, sobre o futuro das mídias visuais e do digital, tenciona questões em termos de produção fotográfica contemporânea, no qual utiliza o termo fotografia expandida como um recorte, “uma possibilidade dentre muitas, para tentar entender como a fotografia

8 Ver mais: YOUNGBLOOD, Gene. **Expanded Cinema**. New York: P. Dutton & Co., 1970.

9 Ver mais: KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. Rio de Janeiro: Gávea, 1984.

10 Ver mais: TOMAS, David. Toward an Anthropology of Sight: Ritual Performance and the Photographic Process. **Semiotica**, v. 68, sec. vi e n. 23, 1988.

11 Ver mais: MITCHELL, William. **The Reconfigured Eye: Visual Truth In The Post-Photographic Era**. Massachusetts: MIT Press, 1992.

vem enfrentando as questões do imaginário nos últimos anos." (FERNANDES JUNIOR, 2006, p.11).

O objeto fotográfico de caráter visual apresentado na abertura desta investigação é um exemplo deste tipo de produção. A presença das hibridizações da imagem na arte contemporânea acena a relevância de discutir a fotografia nesta esfera, tal como, sobre o sujeito no contexto contemporâneo, que se moldam e se (re)constroem tal como o corpo, em uma interação intensa e ininterrupta com seu ambiente sociocultural, para tecer considerações acerca da formação estética na Educação.

Estas questões que permeiam a fronteira entre a vida e a arte, acenam o objetivo deste artigo: compreender a relação alteridade/estética na perspectiva de Bakhtin e o Círculo articulada com a fotografia expandida. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e trata-se de uma pesquisa a/r/tográfica (DIAS; IRWIN, 2023), uma possibilidade dentre as metodologias possíveis no campo da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), que possibilita a desenvoltura de questões teórico-práticas em relação com a arte na formação do artista, professor, pesquisador. Convém mencionar que, esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/FURB, desenvolvida no Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação e integra a dissertação intitulada *Fotografia Expandida e Educação Estética: Alteridade e processos dialógicos na esfera da Arte na Educação*.

Nesta investigação, elaboramos questões sobre alteridade e estética à luz dos russos Mikhail Bakhtin (1895-1975) e o Círculo (Valentin Volóshinov [1895-1936] e Pavel Medvedev [1891-1938]), sob a perspectiva dialógica da linguagem e sobre fotografia expandida, Rubens Fernandes Junior (2006).

O objeto estético que abre este texto nos acompanha, pois constitui-se por uma fotografia expandida na qual percebemos

SUMÁRIO

a trama entre o eu e o outro em sua elaboração. A identidade do sujeito retratado na imagem fotográfica se (re)molda incessantemente inconclusa e insolúvel, enquanto o objeto estético em sua totalidade, é um olhar materializado das relações que a artista, também professora e pesquisadora estabelece com o seu contexto, como o valora e se posiciona frente a ele. Em outras palavras, na perspectiva dialógica da linguagem, o modo com que nos percebemos e percebemos o outro em um determinado contexto temporalmente localizado, irá implicar nos modos de se relacionar com os processos artísticos/estéticos.

TERRITÓRIO(S) DA FOTOGRAFIA EXPANDIDA

O filósofo semiólogo Roland Barthes (2018, p. 97-98), ao sintetizar a ontologia do fotográfico propõem uma linguagem crítica da própria linguagem, a fotografia como arte, que recusa a sensatez e rompe com a banalização da imagem. O intelectual Walter Benjamin (2018)¹² questiona o funcionamento da fotografia e seu papel na sociedade, considera o contexto no pensar a fotografia, tal como, pensamentos relativos à pós-modernidade, e aponta que “[a]s técnicas de reprodução aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa com relação à arte.” (BENJAMIN, 2018, p. 21). A fotografia passa a discutir a pos(s)e, levanta a discussão sobre verdade(s) e simulacro, salta do caráter de evidência da realidade para instaurar na própria imagem uma ideia.

Nesta esfera de embate entre a verossimilhança e a comunicação, a utilização da técnica na área científica e as potencialidades de subjetivação, por volta dos anos 60, a fotografia passa a ser

experimentada intensamente no campo da arte. Isto porque, posterior às grandes Guerras mantêm-se a disputa de sistemas econômicos, e é instaurado o desejo de criação deliberada de mudança e enfrentamento às forças coercitivas do controle social, a retomada de um desejo de liberdade, tanto para existência como para a prática artística (CANTON, 2009, p. 49).

Ainda assim, por mais que esteja evidente a desconstrução da forma concomitante às amplas experimentações, os movimentos e manifestos artísticos presentificados neste período de rupturas e fragmentações, evidenciam a busca por uma estruturação das linguagens artísticas (formalização pragmática de novas técnicas), tensiona a refração do desejo de instaurar uma identidade inflexível que já não era coerente ao sujeito localizado naquele tempo.

Já na contemporaneidade, o sujeito assume uma posição cujas condições lógicas rompem com as concepções modernas na arte, pois há uma desistência de querer regulamentar as identidades e olhar para o outro a partir de uma verdade totalizante como ponto de partida comum. Tal como a vida, a arte contemporânea “provoca, instiga e estimula nossos sentidos descondicionando-os, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo amplas possibilidades de viver e se posicionar no mundo” (CANTON, 2009). Em vista disto, os modos de se relacionar com a fotografia nos processos de arte contemporânea problematiza e expõe questões sociais, acentua o sentido no enunciado discursivo além de tensionar o lugar da técnica formal e rígida que já vinha ocorrendo.

À exemplo disto, o prego que atravessa o corpo do Caci-que Camrém compõem, entrecruza a esfera da arte e questões políticas que permeiam a cidade de Blumenau e o Vale do Itajaí, na urgência do diálogo com os povos originários Xokleng/Laklaño ainda hoje exotizado.

A marginalização e violação dos corpos indígenas nesta região, é arquitetada desde o período do Brasil Império, que ficou amedrontado diante da ampliação da população negra que crescia com o sistema escravista no país. Neste cenário em que as teorias raciais acenavam o país como modelo de atraso nas questões e composições étnica e racial (CARVALHO, 1996), é aprovado o projeto de colonização para as terras no sul do Brasil proposto pelo alemão Hermann Blumenau, no qual inferia que “por meio da introdução de emigrados alemães” era previsto o “estabelecimento de colônias agrícolas e industriais” (BLUMENAU, 1848, p.02), tal como, o aumento da população branca e a posição de superioridade sobre os povos originários (FERREIRA; KOEPEL, 2008).

A posição de superioridade, consiste em olhar para o outro como o diferente, o demarcando como exótico, o que amplia a violência e a marginalização dos corpos dos povos originários. É fruto do que Valentin Volóchinov (2018) irá chamar de “*autovivência* individualista”, uma “forma ideológica específica da ‘vivência do nós’ da classe burguesa”, que valida-se e se (re)produz na relação com o contexto sociocultural. Sendo assim, dizemos que a “*autovivência* individualista” determina quais são os corpos exotizados e marginaliza-os (VOLÓCHINOV, 2018, p. 210, grifos do autor).

Isto porque, para Bakhtin e o Círculo, a vida real de um sujeito não é aquela que acontece apenas no seu interior, sob a perspectiva que considera os sentidos e conexões naturais ao sujeito, mas na dialogicidade com o que lhe é externo, com o mundo e as outras pessoas. Canton (2009) ao discutir essa relação afirma que “ao mesmo tempo que se nutre de subjetividade, há outra importante parcela de compreensão da arte que é constituída de conhecimento objetivo envolvendo a história da arte e da vida.” (CANTON, 2009, p. 13).

À luz de um tempo próximo, podemos observar outro exemplo da refração da vida na arte. A partir de março de 2020, as questões emergentes da COVID-19 também se presentificam nas produ-

ções artísticas brasileiras, considerando tensões mundiais acerca da vida humana na terra. Evidenciam-se questões ambientais como o desmatamento exacerbado na Amazônia e o Pantanal, as desestabilidades econômicas, a desigualdade social, concomitante à violência aos corpos exotizados: o extermínio dos povos originários, o racismo, a homofobia, o sexismo, a violência e os conflitos dos mais diversos.

Ao explorar os processos digitais e outros sistemas visuais, a artista evoca no objeto estético, potencialidades expressivas. O quadrado verde transparente inserido por edição gráfica, remete aos vitrais da igreja e chama atenção para o que está distanciado dos costumes tradicionais, que, por vezes, determina a submissão de uma minoria. Sobre a imagem clicada a um pouco mais de um século é posto pregos utilizados na construção da igreja luterana em 1864, na qual o sentido de registro do que era diferente da cultura alemã, hoje tensiona as fronteiras borradas entre passado e presente, os modos de olhar os corpos exotizados que estão à margem dos “escolhidos”, os não vistos, em outrora usurpados, desnudos.

Ainda frente à obra, percebe-se que a técnica não sobrepõem-se à esfera de sentidos, mas articula-se para que esteja presente no enunciado quando proferido no plano de expressão e compartilha desconforto e estranheza. A experiência do desconforto e do estranho vivenciadas na relação ativa de uma pessoa com uma obra de arte (com sua sensibilidade, seu corpo, seus afetos, sua imaginação e sua imaginação), é o que provoca deslocamentos em um sujeito em relação a si mesmo e aos outros sujeitos, na medida em que as experiências são intensificadas na hibridização da imagem fotográfica com outras semióticas e materialidades, resultante de um texto visual que não é o habitual na experiência com o real.

Podemos dizer então, que na produção estética a imagem fotográfica não está reduzida aos valores taxonômicos comuns de princípios plástico-formais, mas, acentua a potência estética na

medida em que o enunciado convida o leitor a relacioná-lo ao seu repertório iconográfico e construir novos sentidos.

Este modo de produção que mescla linguagens artísticas fora de suas práticas pré-estipuladas cresce no Brasil. Exemplo disto são as produções artísticas contemporâneas produzidas no período entre os anos 2013 e 2021, sintetizadas por Rezende (2021, p. 17), as quais o autor denota como “textos híbridos com certo tom de denúncia e manifesto” com temas emergentes e urgentes, que consideram “uma maior e mais ampla inclusão de vozes, corpos, olhares e experiências, em vívida disputa por espaços e narrativas”.

Ainda, os livros: *Fotografia na arte brasileira séc XXI* (DIEGUES e ORTEGA, 2013) e *Outras fotografias na arte brasileira séc. XX* (DIEGUES, 2014) reúnem, juntos, produções artístico/estéticas de 59 artistas que revelam desdobramentos intelectuais e estéticos do que é fazer arte por meio da fotografia nas últimas duas décadas. Destacam a diversidade entre linguagens no fazer fotográfico “pintura, escultura, colagem, desenho, cinema, vídeo, música, literatura, internet” atenuantes de um território expandido e interdisciplinar. (DIEGUES, ORTEGA, 2013, p. 9)

Tal como na grande parte das produções artísticas que envolvem a fotografia na contemporaneidade, contaminada, a imagem do Cacique Camrém gera novas narrativas, evidencia o anônimo da fotografia com artifícios e estranhamentos que tensionam o corpo social. As erupções objetuais interrompem o plano de imagem gerando distorções mórnicas, “híbrida de interferências, na qual o conteúdo pode documentar, retratar, interpretar, inventar ou reinventar o “algo” contemplado na imagem” (DIEGUES, ORTEGA, 2013, p. 9, grifos do autor). Move a discussão sobre verdade e simulacro quando a desloca da posição de fotografia antológica.

Das linhas que envolvem os pregos e o modo com que o prego é articulado sobre a imagem, emerge uma “densidade política, densidade histórica e densidade poética” (FERNANDES JUNIOR, 2006, p.18) que evoca a superação de paradigmas gramaticais da linguagem com a criação desafiadora de modelos e referências. Ao criar uma narrativa dentro de um plano, cria-se um contexto expositivo em que as fotografias não são necessariamente as protagonistas, na qual “a fotografia não está mais preocupada em flagrar um instante no tempo, pois o caráter efêmero da ação quase já não tem o mesmo interesse para o mundo da visualidade. (FERNANDES JUNIOR, 2006, p.18).

No cerne das tensões contemporâneas a produção de arte “já não é organizada em torno da definição de um determinado meio de expressão, tomando-se por base o material ou a percepção deste material, mas sim através do universo de termos sentidos como estando em oposição no âmbito cultural” (KRAUSS, 2015, p.136). Sublinhamos então, que ao considerarmos aspectos subjetivos e históricos na produção artística, ampliamos sentidos possíveis que engendram o processo de produzir/experienciar uma obra de arte.

A fotografia expandida acentua fenômenos em constante transformação, considerando aspectos subjetivos e históricos, no qual amplia-se relações possíveis que engendram o processo de relação com a fotografia na esfera da arte. Nas dimensões plurais da experiência contemporânea, explicita-se o outro e com isso as questões éticas, ou seja, o posicionar-se à vida está atrelada à dimensão estética. Substancialmente, as diferenças percebidas na relação entre um sujeito e outro, a alteridade, que constituem a sua própria singularidade, é não só indissociável da compreensão de mundo, como também, do modo com que se relaciona com o fenômeno estético no fazer artístico.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS PARA PENSAR A ESTÉTICA À LUZ DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Diferentes correntes estéticas discutem o belo por perspectivas dicotômicas: por vezes, o que é visto tanto na natureza como na arte é invisível na moral e na atividade intelectual (como quando há a priorização do objeto estético como trabalho da arte), enquanto em outras, privilegia-se a percepção subjetiva, o olhar de quem vê e a experiência de quem vê. Sobretudo, Deborah J. Haynes (1995) menciona que Bakhtin (1895-1975) evitava ordenar a estética sistematicamente e direcionava-se a acentuar aspectos significativos acerca da autoria, do leitor e as complexas relações presentes na trama dialógica na constituição de uma obra de arte.

Sendo Bakhtin e o Círculo, estudiosos das teorias estéticas modernas, Haynes (1995), assinala que a perspectiva destes intelectuais refutam a estética Kantiana e desafiam as teorias expressionistas alemãs e neokantianas (HAYNES, 1995), questões que estão relacionadas com os movimentos que acontecem nos modos do sujeito humano pensar a si e o outro no contexto histórico-filosófico.

Para Beth Brait (2020, p. 12-13, aspas da autora), estudiosa de Mikhail Bakhtin no Brasil, voltar o olhar para este contexto possibilita compreender o conhecimento por três visões distintas: “[a] primeira seria privilegiar a natureza ontológica da realidade, correndo paradoxalmente o risco de cair na metafísica de um mundo “concreto” idealizado.” A segunda,

seria privilegiar os processos do conhecimento sobrepondo-os ao mundo concreto, correndo o risco de cair no teoreticismo, isso foi feito, por exemplo, pelo racionalismo,

ao acentuar as categorias de apreensão do mundo em detrimento do mundo empírico.

Já a terceira visão, diz respeito à busca por “uma síntese entre a ontologia do existente, do ‘que está aí’, o dado, e os processos epistemológicos de apreensão, postulação do mundo”, perspectiva que irá sustentar as considerações do Iluminista Immanuel Kant (1724-1804) (BRAIT, 2020, p. 13, grifo da autora), que buscou “unir seletivamente elementos do empirismo e do racionalismo na superação de seus respectivos problemas.” (BRAIT, 2020, p. 13).

Substancialmente, para a superação destes problemas os “Iluministas do século XVIII elaboram uma forma mais simplificada da ideia de língua, como sistema de signos arbitrários, convencionais e racionais em sua essência”, ao desconsiderar o campo de situação real da língua, ou seja, as questões históricas e subjetivas na análise do enunciado (VOLOCHINÒV, 2018, p. 164).

Ao conceber a língua separada da situação real da vida vivida, apresentam uma estrutura racional pré determinada, a qual retira a responsabilidade deste sujeito sobre todas as ações. (BAKHTIN, 2020). Assim sendo, para Bakhtin e o Círculo é inconcebível a ideia de conceber um sujeito a partir de leis determinadas *a priori*, já que o próprio imperativo categórico é subordinado a um ser universal, dando ao sujeito um “álibi” (BAKHTIN, 2020).

Na perspectiva dialógica da linguagem estamos todos em uma situação de interação discursiva, na qual respondemos aos fenômenos que vivenciamos na diariamente. Formulamos uma resposta na relação com o que compreendemos sobre o mundo, como valoramos este mundo, primeiro em nosso interior e consecutivamente em nossas ações.

É neste contexto que nos constituímos sujeitos identitários e também contribuimos para a formação da identidade de outras pessoas. Isto acontece porque podemos ver apenas uma pequena

SUMÁRIO

parcela de nós, e temos uma perspectiva mais ampliada sobre nós mesmos a partir do olhar de outras pessoas, neste sentido, toda identidade é inconclusa e em constante transitoriedade. O reconhecimento disto, é também compreender que ao ato de responder está implícito uma responsabilidade, isto é, há uma densidade política e ética, e deste modo, não temos um álibi.

Ainda que os intelectuais posteriores aos Iluministas, os Idealistas alemães, assumissem a tarefa de solucionar as problemáticas que persistiu, conceberam a individualidade - subjetividades, o sensível, as relações de fruição (por muitas vezes inexplicáveis em palavras), separada do mundo material (da vida vivida, das relações diárias), desconsidera a compreensão de sujeito humano na relação dialógica com outros sujeitos, na qual “não se interrompe em parte alguma o círculo de uma consciência, do auto vivenciamento e da relação consigo mesmo, não se introduz a categoria axiológica, ou seja, os valores produzidos na relação com o outro.” (VOLÓCHINOV, 2016, p.75-76)

Esta solução será possível sob a luz da perspectiva dialógica elaborada por Bakhtin e o Círculo. O enunciado discursivo é carregado de uma ideologia que se constitui em um contexto sociocultural, deste modo “[t]udo que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91). Sendo assim, “qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social” e “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (idem, 2018, p. 91).

É neste sentido que Haynes (1995) menciona a ambiguidade no conceito de Estética cunhado por Alexandre Baumgarten (1730)¹³ em relação aos pensamentos de Bakhtin e o Círculo. Segundo

13

Introduziu pela primeira vez o termo estética, no estrito significado dessa palavra hoje em “Meditações filosóficas sobre algumas questões da obra poética” (1735).

a autora, para Baumgarten e posteriormente para Kant, a estética tem relação com o conhecimento sensorial ou a cognição sensorial que estão envolvidos na problematização da beleza, enquanto para Bakhtin e o Círculo a estética está relacionada a como os sujeitos humanos percebem um objeto, um texto ou outra pessoa e como dão forma a esta percepção de maneira sintética, envolvendo as relações que estabelece na vida real, na vida vivida.

Ao estabelecerem uma unidade entre natureza, cognição e ação (ato), definem uma nova abordagem para se pensar também a estética e a compreendem como constituinte de uma arquitetura maior, na qual a estética deve ser pensada como uma atividade que descreve como as relações entre eu e o outro, eu e o objeto, eu e o mundo acontecem, e não como uma estrutura formal restrita. Relações essas que são corporificadas - em determinado corpo -, "em um determinado espaço e tempo e não em categorias, como a estética (atitude estética ou objeto estético), ou valores estéticos (verdade, sagrado ou beleza)" (HAYNES, 1995, p. 5, tradução nossa).

Voltemos ao objeto fotográfico que abre esse texto. A imagem fotográfica apropriada foi um registro realizado por um sujeito colonizador durante os primeiros contatos entre os colonos e os povos originários. É possível constatar que naquele período, numerosos relatos começaram a ser registrados sobre o embate entre a população nativa e os colonos que estavam se fixando no Vale do Itajaí.

Em uma carta direta ao então Presidente da Província de Santa Catarina, datada de 1986, dois anos após a construção da igreja Luterana da cidade, (local construído com os pregos apropriados pela artista), Dr. Hermann Blumenau escreve: "[...] só uma medida grande e enérgica, uma desinfecção completa do terreno entre Itajaí Grande e o Mirim, uma destruição e aprisionamento deste bando de rapinas pode restabelecer a tranqüilidade e nos tirar deste estado lamentável."

Atualmente os povos originários que habitavam a região do Vale do Itajaí estão localizados na região do Vale do Itajaí, situado nos municípios de José Boiteux, Itaiópolis, Dr. Pedrinho e Victor Meireles, cerca de 70 km de Blumenau. Como refração do olhar da artista sobre seu contexto, o objeto estético de caráter visual tenciona questões que tenciona o passado para pensar o presente, borra as fronteiras da fotografia e do tempo. Ao valorar a fotografia do Cacique Camrém, potencializa novas narrativas, burlando inscrições de memórias utilizando materiais feitos pelos colonizadores: a foto e o prego.

A interferência das imagens envolve uma síntese inicial, simbologia das cores e outros componentes materiais que são indícios de narrativas visuais - mensagens que exigem um olhar atento às simbologias que propõem significantes e significados, por vezes expressos, por vezes ocultos que, no decorrer da diegese, vão se entrelaçando e, ao mesmo tempo, desvendando o sentido proposto pela artista. Sendo assim, o seu significado é ideológico. A artista extrai de uma série de acontecimentos configurações de sentido que possibilitam ao espectador provocações interpretativas singulares e subverte a intenção de catalogação e exotização deste povo originário.

Em vista destas considerações, a consciência individual existe em relação com a realidade, a qual elabora o corpo exotizado ao estipular uma ideologia, como menciona Volóchinov (2018, p. 98):

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos. As leis dessa realidade são as leis da comunicação sógnica, determinadas diretamente por todo o conjunto de leis socioeconômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica. A consciência individual não é a arquiteta da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício dos signos ideológicos.

A fotografia expandida tem forma em si mesmo na relação com o seu contexto de produção, enquanto crítica e subverte os valores estipulados no próprio tempo em que existe, não sendo

desta maneira, perderia o sentido de sua existência. O modo com que articula a imagem e como será vista, implica em um jogo de transmutações de uma ideologia, pois, assim como a artista valora o seu contexto e implica uma ideologia, abre diálogo emergente em seu contexto sobre a exotização do corpo e marginalização dos povos originários.

Diante destas considerações, na perspectiva dialógica da linguagem, a dimensão estética pode ser concebida na relação com a atividade do cognitivo teórico e do ético prático, ainda que se relacionem com a realidade de maneiras diferentes (HAYNES,1995). Como esclarece Haynes (1995) a cognição tende a separar a avaliação ética da organização da estética da realidade, pois supõem um mundo singular de conhecimento que está sempre aberto e dissociado do mundo. Ao tentar estabelecer a sua própria pureza e singularidade, a cognição constitui julgamentos e visões estéticas, porém, paradoxalmente, somente no mundo da cognição não existem atos ou enunciados discursivos.

Sendo a materialidade artística, possível apenas no ato, a ação da artista em produzir o objeto estético fotográfico é uma resposta frente à sua realidade. Deste modo, para Bakhtin e o Círculo, a dimensão Estética está necessariamente em relação com a Alteridade. Esta compreensão, acentua a responsividade no fazer artístico, contribuições significantes para a formação estética na Educação.

CONSIDERAÇÕES PRENHES

Se a modernidade abre caminhos em novas formas de se entender a estrutura do pensamento humano, perceber como o ser humano se entende nas relações com outros sujeitos passa a ser pertinente para compreender as relações entre a alteridade e a estética na arte na contemporaneidade.

Compreendemos que Bakhtin e o Círculo pensam a alteridade pela dialogicidade, no qual todos participam em condição de igualdade discursiva (considerando o contexto vivido), isto é, caminho contrário ao pensamento de reconhecer o outro apenas quando em comparação a um único (o eu individual) modo de ver o mundo. Sendo assim, a experiência estética, a fruição e as motivações que levam um sujeito a produzir, desejar e querer expressar são procedimentos que compreendem que o interno e singular a um sujeito é formado na relação com o que lhe é externo. Vemos isto quando a artista, professora e pesquisadora se relaciona com a arte de modo singular, refratando uma perspectiva de mundo singular e compartilhada. Ou seja, a estética é inerente aos processos subjetivos e objetivos, conscientes e inconscientes, frutivos, estésicos e sensíveis de um sujeito, que estão atrelados de modo que um não se sobrepõe ao outro, mas constituem-se em relação e em co-dependência em posição não hierarquizada.

Pela perspectiva da linguagem Bakhtin e o Círculo solucionam o pensamento dicotômico em relação ao sujeito, na medida em que enfatizam a responsabilidade na responsividade de um sujeito, na qual está intrínseco às relações emotivas-volitivos, que envolve a inter-relação entre as duas esferas, cognitivo-teórica e ético-prática.

Entendemos que um sujeito, sua leitura de mundo e sua maneira de se portar no mundo, seu modo de pensar, agir, sentir estão relacionados a um determinado contexto espaço-temporal. Esta relação possibilita que as hibridizações ampliem a utilização da fotografia, que expandida não precisa necessariamente do aparato fotográfico mas à articulação do signo que pulveriza a própria imagem enquanto busca a criticidade e o posicionamento responsivo sobre a perspectiva pulverizada do sujeito humano.

Em vista disto, a fotografia expandida permite que a artista, ao relacionar-se com ela, tenha uma perspectiva diferente em lidar com o tempo na relação com o espaço, sendo dela exigido um olhar

de fora de si e também para si mesma e sua prática. Consoante, é valorada em sua própria essência, pois em sua práxis na fotografia expandida, tensiona os corpos ainda exotizados estipulados pela *autovivência* individualista. Assim, impulsiona o olhar sensível e crítico perante a imagem e a responsividade perante o contexto, essenciais para a esfera da Arte e Estética na Educação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

BLUMENAU, H., **Projeto de Colonização apresentado à Assembleia Provincial. Fundo: Colonização, PO 02, Doc. 06, 16/03/1848**. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva - AHJFS - Blumenau/SC.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakht/n**: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

CANTON, Kátia. **Do Moderno ao Contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. **Teatro de sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/R/ Tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013.

DIEGUES, Isabel; ORTEGA, Eduardo. **Fotografia na arte brasileira séc XXI**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

DIEGUES, Isabel. **Outras fotografias na arte brasileira séc. XXI**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

HAYNES, Deborah J. **Bakhtin and the visual arts**. New York: Cambridge University Press, 1995.

FERNANDES JUNIOR, R. Processos de Criação na Fotografia: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção fotográfica. São Paulo: **Facom-FAAP** nº 16, 2º semestre de 2006. p 10.

FERREIRA, C.; KOEPEL, D. F. **Representações da cidade**: discussões sobre a história de Timbó. Blumenau: Edifurb; Timbó: Fundação Cultural, 2008.

REZENDE, Renato. **Arte Contemporânea Brasileira (2000-2020)**: agentes, redes, ativações, rupturas. São Paulo: Circuito, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.



SUMÁRIO



Luciane Oliveira da Rosa
Eloisa Muriely de Sousa Rodrigues

O CORPO POTENTE DO BEBÊ

SUMÁRIO

RESUMO

O presente texto é um ensaio, fruto de estudos que relacionam teoria e o contexto da prática com bebês na escola. Objetivamos aprofundar discussões relacionadas à construção do corpo em nossa sociedade e abordar as potências do corpo do bebê, as quais extrapolam o planejado e mostram que precisamos rever as práticas pedagógicas. Apresentamos em imagens as experiências vividas pelos bebês em uma escola de Educação Infantil e as analisamos à luz de estudos do corpo, do corpo do bebê e do discurso (LE BRETON, 2016a, 2016b; COUTINHO, 2012, BARBOSA, 2010, FOUCAULT, 2010; 2014, AGAMBEN, 2017a; 2017b). Consideramos que os professores dos bebês, com corpos constituídos nas relações e discursos e nas relações com os bebês, podem possibilitar que as expressões potentes do corpo do bebê sejam transformadas em ato.

Palavras-Chave: Corpo do bebê; Corpo potente; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Escrevemos este texto em muitas mãos - de duas professoras da infância, uma especialista no trabalho com os bebês por mais de 10 anos e outra pesquisadora da infância e formadora de professores na graduação e formação continuada, - e as mãos dos bebês que têm passado pelas nossas vidas, nos tocado profundamente e produzido sentidos, saberes.

Optamos por utilizar o termo professora para referirmos, tanto a nós que escrevemos o ensaio, como às demais professoras de bebês, que na maioria se identificam como mulheres. Porém, não desconsideramos as demais identidades que atuam com bebês nas escolas, queremos falar com todos os corpos envolvidos na educação dos bebês no ambiente escolar.

Esse ensaio é fruto de um processo de estudos teóricos correlacionados com a prática escolar com os bebês. Há muitos anos acompanhamos os bebês na escola de Educação Infantil e buscamos amparo na teoria para compreender os fenômenos que vivenciamos, superar dificuldades do cotidiano e melhor nos constituirmos como professoras. Nossos estudos têm nos levado a constatações e novas perguntas, têm nos mostrado que há um longo caminho na constituição da docência com bebês no Brasil e que precisamos fazer nossa parte nessa caminhada. Desta forma, queremos aqui partilhar aquilo que temos estudado e analisado a partir da prática com os bebês na escola.

No presente texto, discutimos sobre a construção do corpo do bebê em nossa sociedade, e o corpo potente do bebê, esse corpo investido de cuidados, discursos e relações, que o constituem como um corpo de bebê na nossa cultura. Queremos mostrar que, ao contrário de colonizar corpos, tornando-os dóceis ou úteis, é possível deixar fluir as potências do corpo do bebê, possibilitar que as

potências sejam transformadas em atos, buscando sempre a maior potência humana que é o pensamento.

Buscamos amparo em autores que nos ajudam a pensar as potências do corpo do bebê. Estudiosos do corpo como Le Breton (2016a, 2016b) e do corpo do bebê como Coutinho (2012) e Barbosa (2010) estão presentes em nossas análises. Assim como, Foucault (2010, 2014) nos sustenta sobre o discurso e as práticas construindo subjetividades e corpos. Agamben (2017a, 2017b) colabora sobre o uso dos corpos em nossa sociedade e a potência do pensamento. Todos esses estudos teóricos fundamentam nossas discussões que passam pelo corpo pensado ou idealizado para o bebê e chegam no corpo potente do bebê.

Os registros fotográficos dos bebês na escola foram feitos por nós professoras, tomando os devidos cuidados éticos. Os relatos das expressões dos bebês foram realizados posteriormente. As imagens nos levam as mais diversas reflexões sobre vários aspectos, mas em especial, o corpo potente de um bebê. Nos perguntamos o que pode um bebê? Como a professora de bebês pode possibilitar a expressão do corpo potente? Um bebê tem tanto a nos ensinar e seu corpo potente tem muito a nos dizer.

Dividimos o texto em: apresentação, fundamentação teórica, relato de experiências com imagens, discussão teórica e análise, e considerações finais.

UMA CONVERSA COM OS TEÓRICOS

Para iniciar, é preciso abordarmos alguns estudos importantes que nos ajudam a pensar o corpo do bebê. Adotamos estudos de Le Breton (2016a) os quais dizem que a existência humana é corporal, o homem existe porque é um corpo com um rosto.

O corpo é uma construção pessoal em contato com os outros, com a cultura e a sociedade. A condição humana é corporal, somos corpo, com eles temos uma espessura e a sensibilidade de ser no mundo. Ele está em transformação constante, é um corpo em construção. É pelo corpo que sentimos e significamos, então, só existe o mundo por meio do corpo. Viver é reduzir o mundo ao seu corpo, a partir das relações simbólicas. Tudo passa pelo corpo, todas as experiências que terão sentido ou não, que se tornarão aprendizados.

Le Breton (2016a) nos alerta que o corpo moderno ocidental é de outra ordem, é um corpo de indivíduo, ligado ao avanço do individualismo. Podemos dizer, que o corpo da contemporaneidade é um corpo do indivíduo cidadão, um corpo dualista, que opõe o homem ao seu corpo, ele passou a ter um corpo, mais do que ser o seu próprio corpo. É um corpo isolado em relação aos outros, em relação à natureza e a ele mesmo, o indivíduo. Esse corpo cindido passou a ser investido de ações da cultura capitalista, de comportamentos, cuidados, práticas, discursos, representações, imaginários e desejos.

Na sociedade contemporânea há uma organização para formar cidadãos, mas, essa cidadania está atrelada a um acordo com as regras de convívio social, de conduta, de formas de ser e viver no mundo. Esse acordo para a cidadania implica em tornar os corpos úteis (AGAMBEN, 2017a) em uma sociedade do consumo, estruturada pelos valores do capitalismo. Nesse sentido, os investimentos sobre os corpos, inclusive por meio da educação, são para construir corpos dóceis e subjetividades empreendedoras de si (FOUCAULT, 2010). O corpo da professora é o primeiro alvo dos dispositivos de governo, de discursos e estratégias para torná-la uma professora empreendedora, que empreenda sobre si e sobre as crianças na escola.

Assim, o corpo do bebê que é território de múltiplas linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), de múltiplas formas de expressão e participação ativa, está sendo construído continuamente. Esse corpo passa por experiências, na maioria, preparadas

SUMÁRIO

para que aprendam e se desenvolvam, constituindo um tipo de corpo, uma forma de subjetividade em nossa sociedade. O corpo do bebê, também, tem se tornado objeto de consumo, há todo um mercado que acompanha os movimentos de individualização, que faz circular discursos (FOUCAULT, 2014), levando à formação de conhecimentos sobre os bebês, interferindo nas práticas da vida cotidiana. Essa política do consumo conduz para uma forma de ser e agir dos corpos, de agir da professora sobre seu próprio corpo e sobre o corpo dos bebês. O consumismo devora potências, rouba o tempo, anestesias as crianças, não permitindo que sintam, que sejam tocadas por algo. Mas, o bebê é corpo, um corpo brincante porque a brincadeira é a sua principal linguagem e, é experiência que passa pelo corpo produzindo sentidos e saberes. Um bebê ainda não recebeu tantos investimentos educativos sobre si, portanto, expressa suas potências mais livremente. Logo esse corpo brincante não pode ser separado do bebê, e não deve ser anestesiado com o consumismo, com o utilitarismo ou produtividade na escola.

As pesquisadoras da infância, Barbosa (2010) e Coutinho (2012) nos falam sobre a recente abordagem do corpo do bebê para além do campo biológico. Por muito tempo o bebê foi visto como alguém que tinha um corpo imaturo, que necessitava de investimentos para desenvolver-se adequadamente. Depois, o corpo passou a ser objeto dos estudos da sociologia da infância, e vimos o corpo social unir-se ao corpo biológico, como um corpo dotado de sentidos sociais e culturais e também produtor de sentidos. Assim, atualmente temos estudos que consideram o corpo do bebê em sua inteireza, considerando sua materialidade – sua dimensão biológica, e dando visibilidade à sua dimensão sociocultural, compreendendo o corpo do bebê como uma constituição contínua por meio da interação. Portanto, o bebê constrói seu corpo, também, enquanto está na escola, nas relações com o meio, com os outros bebês, crianças e profissionais. O bebê ao construir seu corpo nas relações, também produz sentidos que constroem o corpo da professora.

A seguir, mostramos as imagens e os relatos das vivências com os bebês na escola, as quais analisamos e discutimos com base no arcabouço teórico.

O BEBÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS POTÊNCIAS DO CORPO DO BEBÊ EXTRAPOLANDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Os bebês ao frequentarem um ambiente educativo convivem coletivamente com outras crianças e adultos diferentes do seu grupo familiar, assim, em se tratando de um lugar que prioriza a educação, se difere dos outros locais de cuidado e corresponde a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Falar então, desse estar dos bebês na Educação Infantil, é referir-se sobre a vida como um todo, pois todos os momentos têm sua importância e o bebê está por inteiro em todas as situações vivenciadas, tendo suas próprias experiências por onde se dão suas aprendizagens. Lembrando que, as experiências vividas são únicas para cada indivíduo podendo ser compartilhadas, mas não transferidas (LARROSA, 2016). O bebê é esse sujeito da experiência, o qual se permite experimentar, está aberto ao novo, sente e é tocado pelo que experiencia.

Concordamos com Barbosa (2010), quando diz que durante muitos anos os bebês foram definidos pelas suas fragilidades, incapacidades e imaturidade, e somente nos últimos tempos as pesquisas vêm demonstrando as capacidades dos bebês. Desta forma, atualmente temos maior conhecimento das capacidades orgânicas dos bebês e sobre a potência nos campos das relações sociais e da cognição. A pesquisadora também aborda sobre o corpo dos bebês, afirmando que estes possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão conectados e é a forma como estes elementos

se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo. Assim, cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser, de se comunicar e estar no mundo.

Toda aprendizagem e desenvolvimento passa pelo corpo do bebê. Só existe o mundo por meio do corpo, desse corpo que como diz Le Breton (2016b) é uma construção social e cultural. Portanto, o bebê é corpo, corpo de bebê, um corpo ao qual já se atribuiu incapacidades. O corpo do bebê já foi colonizado pelas ideias de fragilidade, ideias higienistas, ideias do consumismo, entre outras. Queremos falar do corpo potente do bebê, do corpo descolonizado, do corpo que quando observado atentamente mostra-se capaz e extrapola o planejado ou pensado pelos adultos.

Diante disso, na escola da infância temos nos perguntado: O que pode um bebê? Do que um corpo potente é capaz? Tendo em vista que o bebê é corpo, este precisa ser reconhecido e considerado em todas as situações. As propostas, os momentos de atenção pessoal como alimentação, sono e trocas, as explorações no espaço externo, etc., tudo isso permite que o bebê possa se movimentar e se expressar, na medida que vai estabelecendo relações com a natureza, com o outro, com os objetos e com a cultura, produzindo assim sentidos e aprendizagens, construindo seu corpo.

É imprescindível ter conhecimento e clareza de que o corpo do bebê que está imerso em um cotidiano coletivo, é um corpo inteiro carregado de potência, de emoções, de pausas, todavia não é fragmentado e sim constituído de tudo isto. A seguir, relatamos os mais diversos modos que o corpo do bebê pode se encontrar nos distintos momentos do cotidiano na instituição escolar, neste caso, as práticas relatadas aconteceram em uma escola de Educação Infantil da Grande Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Na figura 1, mostramos os bebês subindo o morro engatinhando.

Figura 1. Bebês sobem o morro engatinhando



Fonte: Arquivo pessoal para fins de pesquisa

SUMÁRIO

A imagem corresponde a um registro feito no ano de 2022, com um grupo de quatorze bebês de 04 meses a 1 ano e 5 meses, que foi levado ao espaço externo da instituição escolar para desfrutar de uma proposta do projeto: *Literatura apreciar e por ela se encantar!* a qual contava com a preparação de um espaço para o convite ao contato com a literatura, por meio do uso de caixas de papelão e livros de literatura infantil, para que os bebês tivessem a possibilidade de manusear e explorar as obras literárias espontaneamente. A figura 2, a seguir, mostra a proposta do projeto, a qual os bebês extrapolaram, foram além e mostraram as potências do seu corpo.

Figura 2. Proposta do projeto sobre literatura



Fonte: Arquivo pessoal para fins de pesquisa

Nesta ocasião os dois bebês que aparecem na imagem, na figura 1, apreciam os livros, mas vão além daquilo que é proposto e aproveitam a riqueza de desafios que há neste espaço, e em companhia sobem o morro que ali se encontra. Os dois bebês se comunicam com olhares e gestos, se alegram na companhia um do outro para a aventura, um encorajando o outro, como se dissessem: vamos, nós conseguiremos! É uma aposta na potência: eu consigo, você também consegue!

Não se pode negar que o espaço externo dessa instituição escolar é de encher os olhos e o coração de qualquer bebê e, da professora, aquela capaz de compreender de fato aquilo que é necessário à primeira infância: a natureza, que conecta o bebê àquilo que é seu por ligação natural. Corpo e natureza se encontram e se relacionam. Afinal, somos natureza (LOUV, 2016), e essa cisão entre homem e natureza é algo da sociedade moderna ocidental, ela não existe nas sociedades tradicionais (LE BRETON, 2016a). Portanto, quando separamos o bebê da natureza, fragmentamos seu corpo, o que terá que ser reparado futuramente, devolvendo-o à natureza.

E diante da situação, como a professora agiu? Deveria pausar a ação potente dos bebês e trazê-los para o que estava sendo proposto? Pelo contrário, o olhar atento e sensível do adulto referência acompanha esses bebês com seus corpos, todos os movimentos, esforços, expressões e ações, para que estejam sim em segurança, mas que acima de tudo explorem por si os desafios que os levaram a essa situação. A professora de bebês precisa ser sempre aquela que tem fé nas potencialidades dos bebês, que acredita e possibilita que algo aconteça. A potência só se torna ato se houver oportunidade para tal (AGAMBEN, 2017b), e a professora é alguém que pode oportunizar essa ação.

Para finalizar o relato das primeiras imagens, qual foi o desfecho dessa aventura corporal? Engana-se quem pensa que precisaram do auxílio da professora, pelo contrário, embora não tenham chegado ao topo do morro, desceram sozinhos, nesta mesma posição que subiram, e retornaram a explorar o espaço plano em que iniciaram na proposta do projeto de literatura. A seguir, a figura 3 mostra outro momento da professora com um bebê.

Figura 3. Colo afetivo da professora



Fonte: Arquivo pessoal para fins de pesquisa

SUMÁRIO

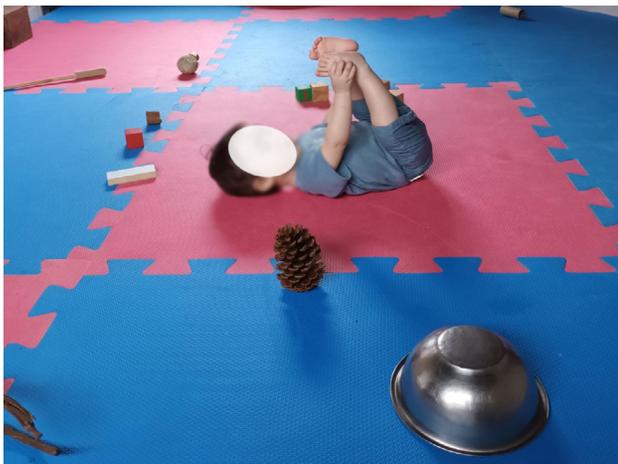
Já esse registro que captura o colo afetuoso remete-se a uma das tantas ocasiões como esta, que permearam o cotidiano dos bebês durante o ano. Nesta ocasião o grupo encontrava-se brincando na Brinquedoteca da instituição escolar, quando o bebê que aparece na imagem demonstrou estar com sono, com isso tem sua necessidade e ritmo respeitado, é pego no colo com uso de seu bico e embalado para adormecer e descansar. Deste modo, permaneceu por um tempo até seguir para a sala de referência e ser aconchegado no colchonete com seus pertences pessoais, travesseiro e manta.

Para o corpo do bebê o corpo desta professora é tido como abrigo, afeto e segurança, o bebê se relaciona por um canal de emoções que constituem seu corpo, corpo por inteiro, para além daquilo que é físico. Le Breton (2016b, p. 31) afirma que, "uma maneira particular de ser carregada, de ser interpelada, de ser tocada, de sentir os mesmos odores, de ver os mesmos rostos, de ouvir as vozes ou os ruídos dos sons de seu entorno levam a criança a um mundo de significações". Assim sendo, o contato físico e emocional estabelecido liga e religa seres com a vida pulsante, ao sentir os batimentos cardíacos, a temperatura, o cheiro, a respiração, o toque, o embalo, o abraço, tornando a professora referência para o bebê. O autor diz ainda, que "na origem de toda existência humana, o outro é a condição do sentido, isto é, o fundamento do vínculo social. Um mundo sem outrem é um mundo sem vínculo, fadado ao não sentido." (LE BRETON, 2016b, p. 32). Ou seja, somos seres sociais, que vivemos coletivamente e cooperamos uns com os outros. Nos construímos na presença do outro, nas relações com outros corpos, com a diversidade e a pluralidade humana.

Diante de um corpo tão pequeno que tem emoções, que sente e que aprende pelos sentidos, não há como não pensar em uma educação de bebês sem considerar esse corpo, que carece ser acolhido, ouvido e respeitado mediante questões de afeto e segurança. A professora também é corpo, um corpo construído social e culturalmente, e que está sempre em construção e reconstrução.

Assim, ela constitui-se como professora de bebês na interação com o corpo dos bebês, e ao dar o colo afetuosos embala a si mesma com afeto, respeito e amor. A seguir, a figura 4 mostra um bebê explorando o próprio corpo na sala de referência.

Figura 4. Explorando o próprio corpo



Fonte: Arquivo pessoal para fins de pesquisa

Essa foto foi um registro feito no início do ano de 2023, quando os bebês ainda se encontravam em período de inserção no ambiente educacional. Na ocasião, estava presente apenas um bebê na sala de referência, o qual compõe um grupo de doze bebês entre 4 meses a 1 ano e 5 meses. Em um momento de ócio, o bebê deitou-se no chão da sala de referência a explorar seu próprio corpo em um momento só seu, sem se referir a qualquer ocasião específica de proposta ou situação de atenção pessoal. Nesse momento, o bebê sente seu corpo, por si mesmo, sem estar fazendo algo direcionado pelo adulto. Brinca observando e levando suas mãos a boca, batendo seus pés no chão e tocando os mesmos com as mãos, ouvindo sons de seus balbucios, observando a sala de referência, ouvindo sons ambientes e também o silêncio, que lhe proporcionou inclusive ouvir o som

do relógio. O bebê desfruta então de um momento de ócio em um tempo da vida cotidiana. Tempo sem medidas cronológicas, tempo da criança. Aos poucos e novamente por si, o bebê procura a presença do adulto referência e retoma o estabelecimento de relações.

O ócio na educação aparece como tempo precioso para conhecer-se, descobrir-se e perceber o que está a sua volta, ócio que se dá quando se tem e se permite dar-se tempo. Sendo visto como tempo de pausa de tudo aquilo que lhe conduz a algo, tempo que lhe permite um retorno criativo, quando se torna possível perceber o que se é capaz. Kohan (2007) nos fala sobre a necessidade da escola da infância ser um lugar de ócio, de tempo livre, de tempo liberado do consumismo, do utilitarismo e autoritarismo, tempo para a infância, para ser criança, para brincar e viver experiências. O ócio possibilita lentificar o tempo para viver intensamente cada momento, se possibilitando estesiarse, sentir, ser tocado por algo. Só o ócio possibilita entediarse, e o tédio é algo cada vez mais necessário em uma sociedade altamente estimulada, conectada e anestesiada. O tédio é ver o tempo passar lentamente, sem precisar realizar uma tarefa, ter uma obrigação, a única coisa que precisa fazer é dar tempo para si mesmo. Sabemos que o tédio, possibilitado pelo ócio, dá possibilidades para a imaginação e a criação, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento. Na figura 5 que segue, mostramos uma imagem dos bebês habitando os espaços da escola.

SUMÁRIO

Figura 5. Habitar os espaços da escola

Fonte: Arquivo pessoal para fins de pesquisa

SUMÁRIO

Esse momento de sono que nos encanta, aconteceu no ano de 2021. Tal acontecimento refere-se a uma proposta do projeto *Habitar os espaços da escola*, que tinha como tema a conexão dos bebês com a natureza. Mas, o leitor pode se perguntar: Por que o momento do sono no espaço externo à sombra de uma árvore é pensado como proposta de projeto? Pois bem, essa proposta reafirma a importância das práticas de cuidado, essas que por si só são educativas, e que nada impede que estejam aliadas aos projetos, considerando ainda, que na Educação Infantil as ações cotidianas precisam ser evidenciadas como momentos importantes para estes bebês, garantindo que sejam reconhecidos como ocasiões preciosas de aprendizagens, tornando todo este contexto pedagógico, sem medir aquilo que tem mais valor.

Todavia, o que aqui pretendemos tratar é como se encontra esse corpo do bebê enquanto dorme. Em repouso, esse corpo também precisa repousar, ter tempo de silenciar, pausar os movimentos. No momento de sono o corpo do bebê é acariciado até adormecer, vai ser zelado pela professora que está por perto, vai expressar desejos e preferências. Eles demonstram suas preferências com movimentos que se repetem, com gestos, posicionando seus corpos, gesticulando com as mãos e indicando como gostam de ser acariciados. Então, o corpo do bebê relaxa e adormece, até que tenha o descanso necessário para posteriormente retomar com seu corpo em movimento. Também, levando em conta que, no momento de sono o bebê apropria-se de seu objeto de apego, este que tem influências sobre seu corpo, pois acalma, traz tranquilidade, aproxima da familiaridade e transmite segurança.

Na referida proposta os bebês foram levados até o local preparado e convidativo para esta situação de relaxamento e sono, contando com colchonetes e seus pertences pessoais (travesseiros, mantas, objetos de apego), desfrutaram de todo o ritual de relaxamento e sono, além de contar com a natureza exuberante do local, a tranquilidade, o ar, os sons que se faziam presentes: de animais, folhas em movimento, vozes distantes, etc. O despertar aconteceu de modo singular, no ritmo próprio de cada bebê, que ali permaneceram brincando e explorando o espaço.

Portanto, o corpo potente do bebê está presente em todos os momentos da vida escolar, basta que a professora oportunize situações que gerem experiências, possibilitando a expressão das potências dos corpos, deixando que elas se transformem em atos. Para isso, é preciso dar tempo, criar tempo, abrir tempo no planejamento escolar, ao invés de seguir uma programação utilitarista na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bebê se constitui como corpo potente na relação com uma professora sensível e atenta no cotidiano escolar. Como vimos o bebê está construindo seu corpo continuamente e a professora também, ela se constitui aos poucos como uma professora de bebês, profundamente marcada pelas relações entre os corpos. Essa professora precisa, além, de uma formação inicial sólida para a Educação Infantil, estar conectada com as linhas que tecem a infância: conhecer a criança, a brincadeira da criança e ter sensibilidade para com as potências dos corpos. Coutinho (2012, p. 255) diz que ao pensar situações pedagógicas para os bebês, as professoras devem considerar aspectos fundamentais: olhar e disponibilidade. O olhar da professora que entregue à relação pedagógica observa os bebês, conhece-os nas suas condições reais de vida e de interação. Conhecendo os bebês é possível reconhecer necessidades, interesses, linguagens, seus direitos e orientações curriculares para a Educação Infantil. Já a disponibilidade está presente na disposição da professora para a relação com os bebês, em entregar-se de corpo e mente. A professora dimensiona o seu corpo, abaixa-se para falar com o bebê, dá colo, senta-se ao seu lado, toca com cuidado, etc. Tudo isso encontra-se com o que discutimos ao longo do texto, a professora de bebês será quem poderá proporcionar na escola as expressões do corpo potente do bebê, possibilitando que elas se transformem em ato.

Vimos que os bebês com seus corpos potentes extrapolam a programação escolar, o planejado pela professora. Porém, os bebês só extrapolam e nos mostram suas potências quando a professora possibilita, quando dá essa abertura. A professora necessita estar preparada para a experiência e ser alguém que espera o inesperado, que permite-se ser surpreendida e aprender cotidianamente. Então, a professora de bebês necessita pausar, dar tempo, esperar, confiar e acreditar que esse corpo tão pequeno é potente, capaz de tantas

coisas! Como diz Barbosa (2010), os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, escutar as suas vozes, acompanhar os seus corpos.

Não queremos ajudar construir um corpo dócil para os bebês, um corpo consumidor, um corpo útil, ou um corpo empreendedor de si (FOUCAULT, 2010). Sabemos dos investimentos sobre o corpo das crianças desde que estão no útero de suas mães. Depois que nascem, os bebês são estimulados exageradamente, desrespeitados em seus tempos e ritmos, tudo para antecipar etapas de desenvolvimento e entrar na esteira da produtividade. Por isso, lutamos por uma escola da infância com mais tempo livre, lutamos contra ocupar todo o tempo da criança, contra impossibilitar potências. Sabemos que a escola é lugar de intencionalidade pedagógica, mas, pensamos que o planejamento com intencionalidade inclui pensar tempos, espaços, materiais e movimentos, portanto, precisa prever tempo livre e corpos em movimento. Queremos bebês potentes, que sejam crianças sensíveis, capazes de viver experiências estéticas e estésicas, para imaginar e criar, e assim, desenvolver o pensamento. Dessa forma, nosso texto também é um protesto contra a colonização dos corpos dos bebês, e um pedido de ajuda para as professoras: permitam que o corpo potente do bebê frequente a escola.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. Tradução Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017a.

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Tradução Antônio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 20 abr. 2023.

COUTINHO, Angela Maria S. O corpo dos bebês como lugar do verbo. *In.* ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.) **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança;** por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia do Corpo.** Tradução Fábio Creder Lopes. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016a.

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos.** Tradução Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016b.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Tradução Alyne Azuma e Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.



5

Thais Adriane Vieira de Matos

**DOS CORPOS
EM IN/EXCLUSÃO:**
escola, gênero e sexualidade

DOI: [10.31560/pimentocultural/2023.92245.5](https://doi.org/10.31560/pimentocultural/2023.92245.5)

SUMÁRIO

RESUMO

Esse artigo é um recorte de minha dissertação, que toma as falas de docentes, inscritas/os no curso GDE – Gênero e Diversidade na escola, e destaca o significado do gênero e da sexualidade implícitos nesses enunciados, a partir da análise do discurso foucaultiana, questionando a ideia de inclusão escolar da diversidade. Concluiu-se que os arranjos biopolíticos incidentes nessa formação docente continuada, clamam por respeito e tolerância, assim professoras/es envolvidas/os em tal processo dão vazão também a estes reclames, por vezes salvacionistas. No entanto, incluir discentes que escapam das normas de gênero e de sexualidade apenas no sentido formal não altera as violências e a discriminação negativa sofrida pela população LGBT na escola, que vive sob o paradoxo da in/exclusão. Essa pesquisa aponta o desafio de subverter tal lógica que produz exclusão, mesmo em ambientes inclusivos.

Palavras-chave: Formação docente; gênero; sexualidade; inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O contexto recente de melhoria das condições de vida da população, pelo desenvolvimento do Brasil durante os governos Lula e Dilma, passou a se justificar, por um lado, a partir da efetivação das políticas públicas que objetivam a inclusão social. Essas políticas estatais são consideradas como meios para combater e, assim, minimizar a desigualdade social do país. Visando a ampliação da renda, elas agiram, principalmente, nos campos da saúde, educação e cidadania conforme Meyer, Dal'Igna, Klein e Silveira (2014). Por outro lado, estudos como o apresentado aqui, em que o objeto de análise está centrado no âmbito de políticas/programas sociais, questionam “[...] a ideia de evolução linear da promoção da inclusão social.” (MEYER; DAL'IGNA; KLEIN; SILVEIRA, 2014, p. 1002).

Especificamente, o Curso de Aperfeiçoamento GDE – Gênero e Diversidade na Escola¹⁴, fonte da análise discursiva realizada nesta pesquisa, faz parte dos desdobramentos das políticas públicas de inclusão da diversidade no Brasil. De modo geral, essas políticas foram efetivadas na direção de demandas ainda mais abrangentes, a fim de promover a inclusão das excluídas minorias sociais. Assim, agem a partir das reivindicações e lutas encabeçadas pelos demais setores da sociedade historicamente marginalizados¹⁵, especialmente, as mulheres e a população negra. Tais setores posicionados para embate em identidades e necessidades específicas solicitam

SUMÁRIO

14 Mais informações em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/cursos/pos-graduacao/especializacao-em-genero-e-diversidade-na-escola/>.

15 Associados ao maio de 1968 – das revoltas estudantis, das manifestações pela paz ou do movimento antibelicista, dos movimentos revolucionários, das lutas pelos direitos civis e das manifestações de contracultura, que na percepção de Deleuze (2008) “[...] foi a manifestação, a irrupção de um devir em estado puro” (p. 211), tanto o movimento feminista na segunda onda, quanto os chamados novos movimentos sociais que surgiram durante a década de 1970, marcaram a emergência da política representacional de identidades minoritárias, tendo êxito em sua articulação com o Estado brasileiro e, conseqüentemente, na repercussão das políticas públicas requisitadas, muito recentemente conforme a discussão apresentada ao longo deste texto.

reconhecimento, valorização e inserção nas políticas públicas, compondo o cenário brasileiro da diversidade, sobre o qual os movimentos sociais se organizam e o Estado, porque aliado a esses, definiu suas ações até o assentamento do conservadorismo derrotado nas últimas eleições presidenciais.

Logo, em 2013 o curso GDE foi realizado no estado do Paraná na modalidade de Educação à Distância – EaD, por meio do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Tal curso tinha como horizonte a construção de uma sociedade fundamentada pela busca da equidade entre o binário de gênero e pela busca da minimização das discriminações e preconceitos, bem como da LGBTfobia¹⁶, a fim de contribuir com o enfrentamento das manifestações de ódio e das violências sexistas, racistas e homofóbicas. Para tanto, buscou suscitar também o respeito e a valorização da chamada diversidade sexual, de gênero e étnico-racial, via formação continuada de professoras¹⁷, coordenadoras, gestoras, diretoras e outras profissionais que prestam serviços nos sistemas municipais e/ou estaduais de educação.

SUMÁRIO

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo dos discursos produzidos no contexto do GDE, foram desenvolvidas as análises da dissertação apresentada, em parte, neste texto. O material empírico pesquisado, singularmente, são os enunciados extraídos dos textos de docentes interessadas/os em fazer o curso. Quanto ao método, optou-se por analisar apenas

16 LGBTfobia refere-se às violências, sejam elas agressões físicas, emocionais e/ou psicológicas, cometidas contra gays (homofobia), lésbicas (lesbofobia), bissexuais (bifobia) e travestis ou transgêneros (transfobia).

17 A escrita pelo feminino é um posicionamento ético, político e estético que denota a centralidade das mulheres no território da Educação, desde a produção dos saberes nesse sentido.

quatro áreas de ensino e/ou formação inicial, a saber: CB – Ciências Biológicas, EF – Educação Física, LT – Letras e PG – Pedagogia.

A fim de destacar os discursos que forjam as concepções de gênero e sexualidade reconduzidos pelas/os docentes nos textos analisados como *corpus*, problematizando os efeitos de tais discursividades – acionadas, primeiramente, pelas políticas públicas – sobre os processos de in/exclusão, a análise discursiva envolveu o ato de questionar o que no primeiro olhar pode se mostrar como solução dos problemas provenientes da LGBTfobia na escola, quando na prática abre-se a possibilidade de acirrar e produzir as mesmas situações de violência derivadas da discriminação, por meio do modelo identitário de formação docente promovido pelas políticas públicas de inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero.

Com isso, não afirmo, a partir das análises expostas aqui, que iniciativas de formação docente inicial ou continuada, como é o caso do GDE, não sejam importantes e urgentes, pelo contrário, acredito que frente ao quadro atual de fortalecimento do conservadorismo no Brasil, além do golpe parlamentar que vivemos, que desencadeou ainda mais retrocessos quanto se trata de garantir os direitos das mulheres, da população negra e LGBT devemos, mais que outrora, empregar nossos esforços intelectuais, políticos e pessoais no alargamento e efetivação de espaços educativos como esse, buscando indicar tais retrocessos, para provocar uma educação formal que não se alinhe aos preceitos de fé religiosa e, muito menos, centralize os direitos humanos na ideal figura branca, classe média, heterossexual e cisgênero, em prol da realidade vivida pela maioria da população brasileira, que passa pela negritude, mas também pela não heteronormatividade, pela periferia, bem como pode escapar do binário masculino/feminino.

Contudo, pensamos que tal espaço educativo outro, criado no eixo comum entre Estado e movimentos sociais, por já ter sofrido muitos abalos, pode ser interrogado e repensado na

direção da ampliação da noção de humanidade, bem como dos direitos a ela assegurados, na medida em que se coloca em prática a própria noção de democracia, operando, assim, da mesma forma para todas as pessoas, independente de sua maneira de existir e se relacionar socialmente.

DIVERSIDADE EM SUSPEITA

Quanto ao trato analítico, nas redes discursivas acionadas pelos textos do *corpus*, fica evidente um tipo de responsabilização, por exemplo, quando se diz que a profissão docente precisa eliminar conflitos e situações dirigidas pelo racismo, LGBTfobia e o machismo. Tal responsabilização exige que graves problemas de ordem social passem a encontrar solução pelo exercício docente, daquelas/es que também se comprometeram com a pesquisa ao orientar suas práticas a partir dos estudos sobre gênero, sexualidade, diferença e assim por diante, mas que ao buscar participar da formação docente proposta pelas políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero, acabam reconduzindo as discursividades singulares que por aí circulam.

O campo da educação pública brasileira tomou em um primeiro momento a orientação sexual, e posteriormente o gênero, como temas transversais que deveriam ser melhor compreendidos num contexto geral. Isso pode agravar o que se pretende combater, pois ainda que as políticas de inclusão social, ou mais particularmente, as políticas de inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero, se pautem pela necessidade de tratar do “tema”, “[...] essa ênfase acaba funcionando para naturalizar lugares e funções socialmente construídas como femininas/masculinas, desconsiderando os efeitos sociais e políticos que tais discursos promovem e reforçam.” (MEYER; KLEIN; DAL’IGNA; ALVARENGA, 2014, p. 898).

SUMÁRIO

No que se refere à lógica de inclusão da diversidade sexual e de gênero na escola, ou melhor, das pessoas cuja identidade de gênero e/ou orientação sexual são lidas como anormais, percebe-se que no Brasil, via parceria entre Estado e movimentos sociais (SIERRA, 2013), foram elaboradas biopolíticas com interesse em garantir que essa população, que foi categorizada e contabilizada, integre, no mínimo, os registros escolares, para permitir um acesso que, desde sempre, foi implicitamente cerceado e, então, contribuir com determinada ascensão social/econômica/cultural. Além disso, o controle/regulamentação dessa população estabelece parâmetros subjetivos, ao coordenar, partindo do geral, formas individuais de governamentalidade, isso “[...] porque agem no cruzamento das ações de governo e das ações de subjetivação.” (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 26).

Assim, por meio das ações/políticas de Estado voltadas às vidas da população, ou biopolíticas, implementadas no Brasil desde o final do século XX, houve investimento na

[...] diminuição dos excluídos, embora continuemos a apontar exclusões a partir da mobilização de outros conceitos. Entre os conceitos mobilizados está o de in/exclusão. Este surge para mostrar que embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram. (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 74).

É, nesse sentido, que ser incluído na escola sob o signo da diversidade, seja ela de gênero e/ou sexualidade, significa também se manter na condição de exclusão, dentro dos limites simultâneos da in/exclusão suscitada pelas redes discursivas que permeiam as próprias políticas públicas educacionais, por considerarem que existam discentes iguais e outros diversos.

Antes de trazer os excertos dos textos analisados, existe a necessidade de assinalar que, diante da análise do discurso foucaultiana enquanto horizonte desse estudo, não importa investigar o que pensam os sujeitos em si, nesse caso as/os docentes que se inscreveram no GDE, a partir de determinadas discursividades que elas/es expressam, mas sim analisar tais discursos na medida em que remetem a efeitos globais e compulsórios, em que professoras/es compõem uma pequena parcela desse contexto de repetições universais capazes de disseminar normas de gênero e sexualidade, além daquelas que forjam os processos contemporâneos de inclusão da diversidade sexual e de gênero nas escolas.

DOCÊNCIA DO CONCEITO À GENERIFICAÇÃO DOS CORPOS

O conceito de gênero fundamentado pelo binário macho/fêmea tem como premissa a existência inerente de características de gênero correspondentes ao conceito de sexo, esse último como produto da natureza materializada nas genitálias, logo, a própria de noção de construção cultural do gênero, de início, estaria limitada ao operar com moldes binários que, invariavelmente, derivam da suposta neutralidade da natureza. Judith Butler (2016) argumenta que a ideia de gênero, assim como a ideia de sexo, são produtos discursivos que indicam os significados pelos quais cada indivíduo se torna socialmente inteligível, com base no encadeamento entre sexo, gênero e desejo, essas discursividades são reforçadas pelos termos de uma

[...] matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível [e] exige que certos tipos de "identidade" não possam "existir" – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não "decorrem" nem do "sexo" nem do "gênero". Nesse contexto, "decorrer" seria uma

relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. (BUTLER, 2016, p. 44).

Filiando-me as propostas butlerianas, entendo o gênero como algo performativo no interior do discurso, sendo o produto de uma matriz binária e heterocentrada. Ele se articula discursivamente e se encarnada materialmente na ação da performatividade, portanto, não representa um atributo de ordem natural, muito menos uma assimilação da ordem cultural, pois essa compreensão opera sujeitando as experiências de vida sob os moldes de inteligibilidade heteronormativa ao procurar fazê-los passar como insuperáveis ou inevitáveis.

Dito isso, seria impossível tratar do gênero sem tratar da sexualidade, visto que a inteligibilidade em termos de gênero decorre de uma matriz heteronormativa que pressupõe e, em muitos casos, efetiva a correspondência entre sexo, gênero e desejo. Sendo assim, as situações tidas como problemáticas no ambiente escolar e que são destacadas nas redes discursivas reconduzidas pelas/os professoras/es, dizem respeito às sexualidades e aos gêneros não normativos, em ressonância aos discursos responsáveis pela criação e manutenção da matriz heterocentrada e, portanto, excludente, como podemos ler a seguir:

Veja o que aconteceu a pouco tempo: um aluno que é declarado homossexual, e ele não consegue utilizar-se do banheiro masculino pois ele é discriminado pelos próprios alunos do local. Ele levou ao conhecimento da pedagoga, e ela achou melhor ele ocupar o banheiro das funcionárias da secretaria. Não que vejo isso inconveniente para as funcionárias, mas vejo isso como um comodismo para não ser trabalhado com esses alunos a disciplina e a indiscriminação nesta escola; Precisamos ter mais conhecimento para podermos tratar destas situações, e não apenas colocarmos "panos quentes". (CB 4); [...] tenho interesse em fazer o curso por querer ter mais conhecimento sobre as novas tendências de

gêneros, para poder entender melhor meus alunos, nas nossas salas de aulas existe uma grande diversidade de alunos, tanto na maneira de se portar em sala, quanto de se vestir, de falar, em tudo em uma visão geral, e essas diferenças nos causa uma grande dúvida na maneira em como devemos agir com esses alunos, já que cada um é cada um e não podemos os tratar como um todo. (CB 8).

Parece haver certa culpabilização da vítima de violência homofóbica e/ou transfóbica que se justifica, em meio ao processo de individualização proposto pelas políticas educacionais identitárias e acionado nas redes discursivas analisadas, pois transformam o fato em “casos isolados” procurando solucionar o problema com a própria vítima, ao invés de pensar sobre a agressão e com as/os agressoras/es, confrontando a matriz heteronormativa que produz os parâmetros para que essas violências se desdobrem. No último sentido, para o qual este estudo aponta, não seria preciso aprender como lidar com as/os discentes tidas/os como diversas/os, isolando, diferenciando e identificando elas e eles outra vez, até porque, por exemplo, a identidade gay não é algo que se compartilha entre pessoas idênticas, constituindo assim uma *espécie*, que precisaríamos conhecer melhor. Aliás, foi precisamente essa vontade de saber que permitiu o desenvolvimento do próprio dispositivo de sexualidade:

A mecânica do poder que ardorosamente persegue todo esse despropósito só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-os nos corpos, introduzi-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem natural da desordem. Exclusão desses milhares de sexualidades aberrantes? Não, especificação, distribuição regional de cada uma delas. Trata-se, através de sua disseminação, de semeá-las no real e de incorporá-las ao indivíduo. (FOUCAULT, 2015, p. 49).

Percebemos que a matriz excludente da heterossexualidade cria uma sexualidade normal e, tudo mais, como dissidência, e, em grande medida, como patologia, desde que Michel Foucault tratou

dos saberes médicos e psiquiátricos responsáveis por atribuir a essas sexualidades “[...] um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias” (FOUCAULT, 2015, p. 114), o que consolidou o dispositivo de sexualidade.

O esforço de incluir “Outras” culturas como ampliações diversificadas de um falocentrismo global constitui um ato de apropriação que corre o risco de repetir o gesto auto-engrandecedor do falocentrismo, colonizando sob o signo do mesmo diferenças que, de outro modo, poderiam questionar esse conceito totalizante. (BUTLER, 2016, p. 37).

Frente ao horizonte de captura e produção de subjetividades, estabeleceram-se fronteiras entre as pessoas e suas práticas sexuais consideradas iguais/normais e, as demais, assimiladas enquanto diferentes/anormais, que surgem também no seguinte enunciado: “A escola não pode se privar de (re) conhecer os diferentes sujeitos que por ela circulam e a integram, sob pena de tratar os desiguais como iguais” (LT 1). Aqui fica evidente a discursividade singular das políticas públicas sobre gênero e sexualidade acionada pelas/os docentes, tal rede discursiva procura evitar a incidência da discriminação que gera violência, embora tenha como base a mesma diferenciação realizada por meio da ordem heteronormativa e falocêntrica, na qual os desiguais são aqueles não heterossexuais, ou as pessoas cuja performatividade de gênero não se dá de maneira heterocentrada.

Ora muito bem, estas novas divisas de esquerda que giram em torno do “direito à diferença” trazem consigo o artilho, instalado justamente nessa sua ambiguidade, uma debilidade hereditária: o fato de ter sido o amor da diferença alimentado no campo (ultra)conservador duzentos anos a fio, e só mui recentemente ter sido incorporado algumas faixas ou zonas do campo de esquerda. Este fato torna o atual clamor pelo “direito à diferença” dificilmente distinguível da defesa das diferenças própria do estoque de certezas do senso comum conservador e do pensamento de direita. (PIERUCCI, 2013, p. 31).

SUMÁRIO

No que se refere à defesa da diversidade, o cenário novo para as esquerdas, mas que foi montado por argumentos desde sempre constituídos e constituintes das direitas, encontrou colaboração com o que se situa nas pesquisas de Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris, ao passo que “[...] a inclusão pode ser entendida como um *imperativo do Estado* brasileiro materializada em práticas observáveis em distintos *gradientes de inclusão*” (LOPES; FABRIS, 2013b, p. 21), pois o Estado via práticas governamentais, orquestra os processos de inclusão no sentido de trazer o sujeito apontado como anormal para o quadro de normalidade, operando a inclusão desde que a pessoa incluída seja capaz de alcançar determinado grau de proximidade com a norma, a partir do *gradiente de inclusão*, no qual quanto maior a distância, maiores serão as consequências negativas desse processo.

A DINÂMICA DA IN/EXCLUSÃO

Evidentemente, essa perspectiva foi influenciada por Foucault, que se dedicou a pensar sobre os processos biopolíticos, assim como sobre as formas de exercício do biopoder, em várias de suas obras como na *História da Sexualidade*, volume 1: a vontade de saber, publicada em 1976. Os questionamentos foucaultianos, que falam diretamente ao que se investiga aqui, envolvem o fato de que:

[...] o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como *instituições* de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica, inventados no século XVIII como *técnicas* de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operam, também,

como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns quanto de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia. (FOUCAULT, 2015, p. 152).

Considerando a complexidade da atualidade, para combater as *discriminações negativas* e provocar uma inclusão escolar positiva, não seria preciso estabelecer novos valores morais e institucionais em torno, por exemplo, do respeito e da tolerância, no intuito de que eles substituam agressão por harmonização, quando o assunto é gênero e sexualidade na escola, tal qual propõe as políticas públicas de inclusão em suas discursividades específicas. Talvez, precisaríamos dar um passo atrás e verificar o que antecede e favorece a situação que se quer erradicar, perguntando pelos marcadores e discursos que produziram conceitos do tipo anormalidade ou homossexualidade e assim por diante, a fim de compreender tanto a forma como se criam normas e hegemonias perpetuadas na sociedade que constituem nossas subjetividades, quanto interrogar como elas podem ser repensadas a favor de novas subjetividades. Vejamos outros excertos relevantes para essa discussão:

Educar para a diversidade não significa reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos; No estabelecimento de ensino no qual trabalho, a diversidade de gêneros existem e com elas os desafios de como lidar com essa temática no âmbito escolar. (PG 14); Acredito que o curso proporcionará uma discussão ampla e abrangente sobre a questão de gênero e diversidade, penso que esse curso nos ajudará a entender melhor e fazer com que os direitos dos alunos que apresentam a homossexualidade, sejam respeitados dentro da sala de aula e não apenas a homossexualidade mas também todas as diversidades que encontramos no nosso dia-a-dia. (CB 7).

As redes discursivas aqui expressas estão engajadas com o que há de mais recente nas discussões educacionais que poderíamos chamar de progressistas ou que se pretendem não tradicionais.

Em primeiro lugar, esse movimento tomado como novidade, age para obter direitos que seriam garantidos pela inclusão de sujeitos historicamente excluídos das escolas a partir da demarcação, consequentemente, identificação das diferenças. Porém,

[...] o pavilhão da *defesa das diferenças*, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, o das minorias étnicas ou linguísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito. *Différence oblige, chacun à sa place*. (PIERUCCI, 2013, p. 19).

O curso GDE, e demais políticas públicas educacionais direcionadas para demandas sociais abrangidas pela diversidade, requer desconfiância, mesmo que se comprometa com o fim de inúmeras desigualdades, já que se baseia na lógica da diferenciação/identificação, devido, principalmente, a parceria entre Estado e movimentos sociais, como argumenta Sierra (2013). Essa parceria desencadeia efeitos de poder das biopolíticas que, inclusive, dentro de propostas e políticas públicas de inclusão da diversidade, sustentam relações de hierarquização e segregação social, cujo “[...] foco são as temáticas que preocupam professores inseridos na complexa realidade da escola contemporânea – espaço no qual a inclusão funciona como um imperativo impondo às escolas funções cada vez mais complexas e pouco voltadas à aprendizagem dos alunos.” (LOPES; FABRIS, 2013b, p. 22). Tal imperativo deriva das normas que produzem nossas subjetividades e fornecem um meio termo estabelecendo quem é passível ou não de inclusão.

O poder de normalização institui um conjunto de práticas que serão colocadas em ação em diferentes instituições disciplinares: escolas, prisões, hospitais, fábricas, quartéis. Esse poder é mais anônimo e funcional, uma vez

que, ao mesmo tempo, opera como uma medida comum que permite homogeneizar e diferenciar, incluir e excluir, classificar e normalizar. Os indivíduos são cada vez mais individualizados por fiscalizações, observações, medidas comparativas, desvios. Essa individualização normativa não tem exterior, o que significa dizer que a norma integra tudo. Nada nem ninguém está fora da norma, ainda que ela institua polaridades. Cada indivíduo é transformado em um caso seu. (DAL'IGNA, 2013, p. 183).

Atentando a premissa de que essas práticas constituem todas as pessoas, podemos dizer que somos o conjunto de inúmeras referências, as quais dizem respeito a um mesmo campo de significação que normaliza ao determinar a média entre nós e, assim, nos identificar. Pautar nossas ações políticas e pedagógicas partindo desses mesmos parâmetros normativos que se pretende combater, em outras palavras, pautar a política educacional de afirmação de quem foi marginalizada/o com base nas medidas comparativas do mecanismo que marginaliza significa, por exemplo, submeter uma mulher lésbica e transgênero a uma posição secundária em relação à outra mulher heterossexual e cisgênero.

Com esses contornos a política de identidade praticada durante os anos 70 assumia caráter unificador e assimilacionista, buscando a aceitação e a integração dos/das homossexuais no sistema social. A maior visibilidade de gays e lésbicas sugeria que o movimento já não perturbava o *status quo* como antes. No entanto, tensões e críticas internas já se faziam sentir. Para muitos (especialmente para os grupos negros, latinos e jovens), as campanhas políticas estavam marcadas pelos valores brancos e de classe média e adotavam, sem questionar, ideais convencionais, como o relacionamento comprometido e monogâmico; para algumas lésbicas, o movimento repetia o privilegiamento masculino evidente na sociedade mais ampla, o que fazia com que suas reivindicações e experiências continuassem secundárias relativamente a dos homens às dos homens gays; para bissexuais, sado-masoquistas e transexuais, essa política de identidade

SUMÁRIO

era excludente e mantinha sua condição marginalizada. (LOURO, 2015, p.34-35).

Partindo das relações de poder vigentes, destacaram-se em minhas análises, as redes discursivas constantes que, no espaço entrecruzado da militância e do Estado, recorrem à premissa da fraternidade e generosidade enquanto elementos imprescindíveis para a promoção de políticas públicas em torno do gênero e da sexualidade, desembocando no paradoxo da in/exclusão. Como podemos ler no trecho que se segue: “[...] é imperativo que os profissionais que atuam nas instituições educacionais tenham um preparo para trabalhar com a diversidade existente nesses locais, sempre tendo claro que o respeito é um dos melhores aliados nesse processo.” (LT 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consideração retomada acima é quase unânime ao longo dos textos analisados. Nessa colocação comum, as discursividades recuperadas nos excertos em questão abarcam a compreensão de que as discentes supostamente idênticas respeitem e tolerem aquelas apontadas como diversas. Superficialmente, essa lógica surge como pura positividade quando se trata de gênero e sexualidade na escola. Diante disso, Tomaz Tadeu da Silva nos alerta que:

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. (SILVA, 2014, p. 73).

A hierarquização, existente no contexto político neoliberal, se efetiva no ambiente escolar, visto que determinado grupo é disposto na frente das pessoas marcadas pelos desígnios da diversidade sexual e de gênero, justamente, por serem identificadas no processo linguístico de diferenciação enquanto anormais. Por isso,

Fazer a crítica torna-se agora uma atividade que comporta diversas tarefas contíguas e complementares, pois diz respeito à denúncia e ao combate das práticas de exclusão social, mas também requer a denúncia e recusa das práticas de inclusão social domesticada e normalizadora das condutas dos indivíduos, difundidas seja por políticas estatais, seja por padrões comportamentais inspirados em preceitos de veridicção promovidos pelo mercado neoliberal de competição. Ademais, fazer a crítica também implica o exercício contínuo de um repensar e redefinir nossas formas de convivência e de relação conosco, com os outros e com o mundo. (DUARTE; CÉSAR, 2014, p. 2014).

Salienta-se a necessidade de manter uma atitude desconfiada evitando remontar operações de discriminação e exclusão, ainda que seja dentro dos processos inclusivos, pois não questionar a constituição das identidades tidas como diferentes e, ainda assim, criar/conduzir políticas públicas voltadas ao gênero e sexualidade reforça hierarquias e exclusões que, em primeiro lugar, seriam os motivos pelos quais essas políticas passam a existir. Entretanto, o seu desenrolar pode sustentar desigualdades muito parecidas com as que se pretendia combater ao efetivar essas políticas na prática educacional, devido ao arranjo das relações de poder na contemporaneidade. Essa é a dinâmica paradoxal da in/exclusão que temos em mãos.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 181-198.
- DELEUZE; Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Michel Foucault e as lutas políticas do presente: para além do sujeito identitário de direitos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 401-414, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a06v19n3.pdf>. Acesso em 29 set. 2020.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. v. 1 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. O GEPI e como nos tornamos quem somos. *In*: FABRIS, Eli Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b. p. 15-24.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin; DAL'IGNA, Maria Cláudia; ALVARENGA, Luiz Fernando. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 885-904, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36751/28573>. Acesso em: 29 set. 2020.
- MEYER, Dagmar Estermann; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; SILVEIRA, Catharina da Cunha. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1001-1026, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a07.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível**: o governmento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.



SUMÁRIO

The background of the book cover is a blurred photograph of a cinnamon stick. Overlaid on this are several semi-transparent, colorful geometric shapes: a large blue triangle in the top left, a purple triangle in the top right, a green diamond in the center, and a yellow diamond in the bottom right. A yellow brushstroke is drawn over the cinnamon stick in the upper right quadrant.

Jamile Dal-Cin

ENTRE RISCOS E RABISCOS:

diálogos entre a experiência
estética e as práticas corporais

DOI: [10.31560/pimentocultural/2023.92245.6](https://doi.org/10.31560/pimentocultural/2023.92245.6)

SUMÁRIO

RESUMO

Este breve artigo tem por objetivo a tentativa de rabiscar algumas aproximações entre a experiência estética e as práticas corporais, a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Primeiramente, apresenta-se a experiência estética como uma abertura, enriquecendo nossos horizontes a partir das relações com os outros e o mundo. No segundo momento, adentramos nos diálogos sobre as práticas corporais e sua aproximação com o horizonte da experiência estética. Entendemos que levar a sério estas discussões nos permite reconhecer a dimensão estética como uma possibilidade para as práticas corporais, onde os sujeitos se reconheçam como seres múltiplos, dialógicos e abertos a novas experiências, ampliando seu próprio horizonte de mundo a partir das relações corporais.

Palavras-chave: Experiência Estética. Práticas Corporais. Hermenêutica Filosófica.

RISCOS E RABISCOS INICIAIS...

Este texto tem por objetivo a tentativa de rabiscar aproximações entre a experiência estética e as práticas corporais, a partir da perspectiva hermenêutica filosófica, baseado em Gadamer (2005, 2002), realizando algumas reflexões sobre o tema. No primeiro momento, apresentamos a experiência estética como um momento de abertura dos sujeitos para enriquecer seus horizontes reconhecendo suas relações com o outro e consigo próprio como uma experiência única, num diálogo onde nos deixamos valer pelo que o outro tem a nos dizer, abrindo-se para novas descobertas e novos horizontes, em um momento de encontro. No segundo momento, aproximamos os diálogos sobre a experiência estética e as práticas corporais, na perspectiva de um terreno de aprendizagem, onde nos entregamos para o desconhecido sem pré-conceitos, movidos por algo que nos toca e pede vida, pede expressão, pede corpo. Finalmente, apresentamos nossas sínteses (não conclusivas).

NO HORIZONTE DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA...

Partimos da perspectiva da experiência estética como uma abertura, uma maneira dos sujeitos envolvidos perceberem suas relações com o outro e consigo próprio como uma experiência, como diálogo. Para isso, nos reportamos à autora Hermann (2010) quando afirma que esta forma de experiência proporciona o desencadeamento de um processo construtivo e compreensivo, que permite a quebra de nossas resistências para uma abertura e escuta do outro. É deste encontro que nos enriquecemos integrando aquilo que nos falta, na medida em que experienciamos aquilo que não sabemos,

e aceitamos que aquilo que sabemos não é suficiente para compreender situações no mundo da vida.

Gadamer (2005) apresenta a experiência da arte como uma verdade que não pode ser compreendida a partir de conceitos, de uma estrutura teórica, mas algo que deve ser participado, experienciado. Uma possibilidade de alargamento e autocompreensão sobre as nossas relações com o mundo, permitindo um olhar sobre nossas ações e modos de agir.

A experiência estética permite um alargamento nas formas de ver, entender e se relacionar com o mundo. Proporciona uma liberdade no nosso cotidiano, aguçando os sentidos para perceber as relações presentes em nosso entorno, “[...] na relação com o mundo, a experiência estética traz ‘algo’, que ultrapassa nossas explicações racionais, promovendo um estranhamento” (HERMANN, 2010, p. 130).

A este estranhamento, Hermann sinaliza como uma liberdade do sensível, sendo que este movimento do estranhamento proporciona aos envolvidos um jogo de signos e significados, ampliando a compreensão do outro e de nós mesmos. Assim, a experiência estética nos prepara para expandir nossas reflexões na medida em que nos deparamos com este momento de estranhamento, “[...] a experiência do estranho e até mesmo do horror, vivenciada pela experiência estética, põe em jogo o outro de nós mesmos, numa condição privilegiada de manejo com a alteridade” (2010, p. 133).

Nessa direção, vislumbramos a experiência estética como uma oportunidade de ampliação, de descobrimento e de expansão da subjetividade. A produção de sentidos entre o sujeito e o objeto ocorre no entrelaçamento entre eles, levando em consideração as possibilidades de compreensão que esta experiência torna possível, construindo e produzindo nós mesmos. É um conhecimento específico, uma criação simultânea, onde o sujeito se torna autor e protagonista, usufruindo de uma experiência que proporciona uma relação

sem objetificações, vivendo uma verdade que somente sua própria experiência permite (JOHANN, 2015). Possibilitando essa vivência, a experiência estética nos autoriza a criar, trazendo uma perspectiva própria, um momento de revelação.

Permitindo essa experiência, experimentamos um encontro com o outro, e deste encontro também encontramos a nós mesmos, como aponta Johann (2015), o outro, o estranho, se apresenta como um espelho e recordação de nossa própria existência, se torna motor da reflexão no momento em que perguntam e movimentam a compreensão. Flickinger (2014) afirma que o reconhecimento do outro implica em refletir sobre o outro, ou seja, refletir, neste sentido, implica em aceitar o outro como um espelho que nos devolva a imagem de nós mesmos. Levando a sério o outro, daremos um passo expressivo em direção a um melhor entendimento sobre nós mesmos, e completa, "O respeito mútuo entre os interlocutores manifesta-se pela disposição de ouvir o outro. [...] Refiro-me ao ouvir como meio da experiência" (FLICKINGER, 2014, p. 85).

Nesta direção, o autor menciona dois aspectos importantes quando pensamos na relação com a experiência estética, a disposição dos envolvidos para expor-se a novas experiências e o impulso de refletir sobre sua própria postura neste processo de aprender e reaprender a ouvir. Esses dois aspectos, segundo Flickinger (2014), se relacionam marcando dois lados de uma só constelação,

diante de novas experiências sociais, cada pessoa vê-se levada a reexaminar suas convicções anteriormente defendidas. E vice-versa: perceber e aceitar uma experiência nova pressupõe que a pessoa se dê conta de sua situação e postura anteriores. Essa constelação implica responsabilidade (p. 102).

SUMÁRIO

Neste diálogo, a verdade não está afirmada em nenhum dos lados, mas de um acordo, a partir da fusão de seus horizontes¹⁸, decorrentes do encontro entre a obra e o intérprete. Para Johann (2015, p. 04), a verdade está sempre em uma confluência de sentidos, “[...] na intersubjetividade dialógica, na finitude da linguagem e, por isso, é aberta, *re-flexiva*, acordada e não predicativa”. Neste momento, evidenciamos o acontecer e a construção de nosso mundo pela revelação de uma verdade que não tem intenção de ser absoluta, e que sempre está se atualizando (GADAMER, 2005).

Desta relação, Hermann (2010) aborda a experiência estética como uma maneira de nos auxiliar para uma permanente reconstrução da experiência, produzindo uma ética sensível, que reconheça nosso próprio limite de entendimento do outro, sendo esse reconhecimento o pontapé inicial para a abertura e compreensão da alteridade.

A autora também ressalta que a partir da obra de arte permitimos nos imaginar no lugar do outro, preparando-nos para a aprendizagem da arte da vida, que seria a decisão de nossa própria ação, a criação de nós mesmos, “[...] pode-se aprender na vida a arte e na obra de arte aprender a vida” (HERMANN, 2010, p. 107). Desta forma, a arte de viver permitiria conduzir a vida, experimentando-nos perante uma série de atitudes, numa configuração de si mediante a multiplicidade de situações.

Gadamer (2005) apresenta na experiência estética o conceito de diálogo, que acontece sem um fim pré-determinado, fazendo os sujeitos chegarem a sua autocompreensão. Como afirma o autor, “[...] todo aquele que faz a experiência da obra de arte acolhe em si a plenitude dessa experiência, e isto significa, acolhe-a no todo de sua autocompreensão, onde a obra significa algo para ele” (p. 16-17).

18 Gadamer (2002) apresenta a noção de fusão de horizontes como uma fronteira não rígida que se desloca conosco na medida em que avançamos, uma perspectiva de mundo. No encontro com o outro, nossos horizontes avançam ou recuam, na tentativa de produzir entendimento, modificando o modo como vemos o mundo e a si próprio.

SUMÁRIO

Assim sendo, a experiência estética representa a valorização de um artesanato, emergindo de acordo com a possibilidade de uma livre-criação de si, pelo caminho imprescindível da intersubjetividade, edificada sempre nas relações com o outro.

No diálogo da experiência estética, Gadamer nos direciona para a linguagem¹⁹ da arte, esta que tem o poder de revelar algo oculto sobre nós, provocando um encontro. A linguagem da arte é uma linguagem articuladora e exigente, que nos deslumbra com significados determinados. Para Flickinger (2014), Gadamer atribui à linguagem a função de mediar a descoberta de nosso estar-no-mundo, refletindo o potencial do pensamento, que não encontra outro local de articulação e formação a não ser na linguagem, sendo impossível pensar fora dela. O próprio pensamento se realiza exclusivamente na linguagem, e é nela que o pensamento se executa. Johann (2014, p. 03), afirma que Gadamer entende a linguagem como um “[...] modo através do qual o homem compreende e compreende-se num jogo dialógico intersubjetivo situado num tempo histórico em que tanto a obra quanto o intérprete estão vinculados”.

Flickinger (2014) menciona que é necessário reconhecer que a linguagem é, também, o meio pelo qual se conservam várias experiências coletivas e individuais dos sujeitos, contendo elementos importantes das realidades individuais e do ambiente social que as pessoas se encontram. Assim, compreendemos que a linguagem proporciona um novo ponto de vista em nossa própria concepção de mundo, e este outro mundo que vem ao nosso encontro é um mundo no qual a alteridade está presente, não possuindo uma verdade “em si”, mas uma verdade própria “para nós”. Para Gadamer (2005),

19 Partimos do pressuposto de uma linguagem não instrumentalizada, onde ocorra a troca de saberes e experiência, uma abertura, “[...] se trata da arte da linguagem e não de uma mera transferência de sentido para a transmissão de um conteúdo determinado, de uma mensagem determinada”. (GADAMER, 2010, p. 122).

o exercício desta compreensão da linguagem é deixar ser interpelado pelo que foi dito, empregando sua própria concepção de mundo.

Quando abordamos a linguagem da arte, podemos destacar que ela proporciona diversos significados, tornando-se dialógica na medida em que o sentido de algo para o intérprete se torna provisório, pois com o tempo abrem-se caminhos diferentes para interpretações também diferentes. Segundo Johann (2014), sempre ficará algo de não dito ao modo como foi compreendido, e com isso estaremos sempre sujeitos a novos sentidos e interpretações.

Gadamer (2005) expõe que no momento da conversação, do diálogo, a linguagem alcança seu verdadeiro ser, no entendimento mútuo entre os envolvidos. Entendimento, para o autor, é um processo de vida, onde a linguagem humana deve ser pensada como um processo único, pois é na linguagem que se manifesta o mundo, “[...] a linguagem é por sua essência a linguagem da conversação. Ela só adquire sua realidade quando se dá o entendimento mútuo” (p. 576). A este entendimento mútuo, Berticelli (2004) o denomina de acordo, estabelecido em comum pelos envolvidos quando validadas intersubjetivamente. Para que isto ocorra, é preciso que seja feito através da linguagem. Neste acordo, alguém cede algo de si em troca de algo cedido pelo outro, acrescentando-se, e assim por diante, um acordo com renúncias e trocas. O autor também afirma que a palavra acordo compreende um assentimento entre os corações dos interlocutores envolvidos, “No acordo se explicita um *'com-cordar'*, um pacto – algo que se faz também com o coração” (p. 135-136).

Visualizamos assim que a experiência estética possibilita um diálogo intenso entre obra-intérprete, com o propósito de alargar os horizontes, com o reconhecimento mútuo e a participação daqueles envolvidos no processo, estando dispostos ao estranhamento, ao deixar ser provocado pelo que o outro tem a dizer. Partindo deste pressuposto, Flickinger (2014) reconhece no diálogo um campo de construção de experiências sociais. O autor aponta que Gadamer

percebeu no diálogo um movimento em princípio aberto onde os interlocutores são instigados a revelar e questionar suas certezas fundamentadas em experiências anteriores, “e o diálogo se desenvolve fazendo deles os ‘seus’ integrantes. [...] ele ‘incorpora’ os seus integrantes, os torna parte de seu ‘corpo’” (p. 54-55).

Para Gadamer (2002) um diálogo é aquilo que deixa uma marca, ou seja, o verdadeiro diálogo não se limita a vivenciarmos algo novo, mas encontrar algo no outro que ainda não havíamos encontrado em nós mesmos, em nossa própria experiência de mundo. O diálogo possui uma força transformadora, pois quando realmente se efetiva há uma espécie de comunhão “onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontraram o outro e encontraram a si mesmos no outro” (p. 247). O saber que nasce do diálogo se diferencia do conhecimento científico moderno, pois este tem como base técnicas e métodos que qualquer indivíduo tem acesso. Já o saber criado no diálogo depende das pessoas envolvidas, com suas convicções, histórias, habilidades específicas. Segundo Flickinger (2014), é inevitável que cada pessoa traga para o diálogo suas experiências, trajetórias de vida e matrizes ético-morais próprias, influenciando no interesse e na interpretação das situações.

Dessa maneira, entendemos o diálogo, a partir da experiência estética, como uma forma de romper barreiras, um momento de troca de palavras, de interação, de conversação, de ouvir e de “deixar ser”. Um momento de compreensão e entendimento, onde nos deixamos abertos, nos demoramos, nos revelamos, nos reinventamos. Nas palavras de Gadamer (2010, p. 330):

Quer imagem, quer palavra, quer som, quer canção, qualquer que tenha sido a sua origem ou qualquer que seja a sua função social atual, a arte significa no final das contas um modo de encontrar-se consigo mesmo no qual o nosso si próprio se torna presente. Na palavra tanto quanto na imagem, nos traços estabelecidos sobre as rochas tanto quanto no canto mais primevo, do mesmo

SUMÁRIO

modo que na configuração mais refinada e mediatizada da literatura posterior, o mundo se torna presente como um todo, a totalidade de nossa experiência de mundo se torna presente. Mesmo as configurações mais mudas de nossas imagens modernas das quais emana um silêncio chocante evocam em nós o “Tu és isso!”. Uma tal experiência do todo na qual vamos ao encontro de nós mesmos movimenta-se sobre o caminho de uma constante renovação do eco da arte.

Fundamentado nesses diálogos, pretendemos no próximo tópico encontrar horizontes para pensar as práticas corporais a partir da experiência estética.

PRÁTICAS CORPORAIS E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: RABISCOS PARA APROXIMAR HORIZONTES...

[...] Faze silêncio no teu corpo. E escuta-te. Há uma verdade silenciosa dentro de ti. A verdade sem palavras. Que procuras inutilmente, há tanto tempo, pelo teu corpo [...]
(Cântico IX – Os teus ouvidos, Cecília Meireles).

A partir desta epígrafe de Cecília Meireles, nos questionamos: “Como o corpo fala?”, “Quais as sensações do corpo quando movimento?”, “O que posso aprender com o corpo?”, “O que sei com o corpo?”. Entendemos que as práticas corporais vêm para nos ajudar a compreender (e, talvez, responder) essas questões.

Para adentrarmos neste tema, primeiramente, contextualizaremos o conceito de práticas corporais. Segundo Silva *et al.* (2014), as práticas corporais são identificadas como manifestações corporais que dão ênfase a dimensão corporal, sendo que a palavra “prática” deve ser considerada como um exprimir uma intenção ou sentido,

um levar a efeito de algo. São práticas corporais tudo o que explicita-se no e pelo movimento corporal, constituídas por um conjunto de técnicas dispostas em determinado tempo histórico, construídas a partir de interações sociais, e desenvolvidas com finalidades e significados subjetivos que dialogam com a tradição na qual estão inseridas (SILVA *et al.*, 2014).

As práticas corporais, pensada a partir da experiência estética, nos faz refletir em uma maneira de experienciar os limites e possibilidades de cada sujeito, uma maneira de se “provar” através da relação com algo que se queira compreender. Assim, no fio condutor da experiência estética, têm-se a possibilidade de ampliar os sentidos, vivenciando uma experiência no momento presente, descobrindo nossos movimentos, nossas possibilidades e nossos saberes com o corpo, adentrando em dimensões esquecidas por cada um, explorando e construindo conhecimentos a partir do nosso corpo. “A fruição de uma experiência no grau de envolvimento que as práticas corporais podem permitir coloca em jogo o conjunto dos órgãos e sentidos humanos, retomando possibilidades sensíveis, esquecidas, inclusive no âmbito da alegria e da ludicidade” (SILVA *et al.*, 2014, p. 526).

A experiência vivenciada através da experiência estética, segundo Gadamer (2005), estará sempre referenciada a outras experiências, ou seja, a pessoa que faz a experiência conhece um saber mais amplo, um saber maior sobre o mundo, sobre si mesmo, e sobre aquilo que possuía como “verdade absoluta”. A pessoa que se dispõe a novas experiências não se torna melhor que os outros, mas evita o dogmatismo, estando sempre aberto e disposto a novas experiências, pois sabe que ao experimentar, irá delas aprender.

O sujeito experimentado, para Gadamer (2005), tem consciência de sua finitude, conhece seus limites, e assim, consoma-se o valor de verdade da experiência, onde a experiência está presente por inteiro e no sentido mais autêntico, sem chegar a um fim,

e sem adquirir um caráter de saber supremo, levando ao limite absoluto todo o dogmatismo nascido no coração humano. Conhecer o que é se constitui no legítimo resultado de toda experiência, "A experiência ensina a reconhecer o que é real" (p. 467).

Dessa forma, o que se caracteriza como uma experiência é o fato dela ser singular, sem antecipações e experimentada no próprio fazer, sendo assim, não pode ser passado a alguém e nem experimentado por outro, é uma vivência pessoal que envolve todo o ser, e não o possibilita comandá-la, pois a particularidade da experiência é fato de estarmos nela sem saber como entramos e como conseguiremos sair. Como já se referiu Nietzsche, há pontes que só cabe a nós mesmos passar.

A experiência estética tende a reviver em cada indivíduo um "primeiro olhar" sobre as coisas, levando-os a conhecer melhor seus sentimentos, despertando novas maneiras para que este dê atenção ao seu processo de sentir. Apresenta inúmeras formas de serem sentidas e decifradas, deixando um convite aos envolvidos, que se deixem conduzir pelos caminhos que ela propõe, vivenciando novas possibilidades de se sentirem e de se conhecerem como seres únicos. A partir disso, ampliam os conhecimentos sobre si próprios, "acordando" um olhar de sensibilidade para novas formas de entendimento, colorindo a imaginação, superando limites que são impostos cotidianamente.

Assim, partimos do pressuposto de que as práticas corporais, a partir de um olhar da experiência estética, vêm ao encontro do que afirma Larrosa (2002) sobre a experiência/sentido, como algo que nos passa, nos toca, nos acontece, e nos requer um gesto de interrupção:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo

da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Com esses gestos de interrupção, de experiência, de tempo, de pausa, de esquecimento, de silêncio e de abertura que se vive a verdadeira experiência, e para Gadamer (2005), é necessário este movimento, esta abertura, uma quebra em nossas resistências para que se permita que alguém ou algo lhe diga alguma coisa, nos deixando dispostos para que estes momentos nos façam crescer. Assim, "A autêntica experiência implica em acumular compreensões, que não são objetiváveis" (HERMANN, 2002, p. 55).

Considerando estas reflexões, aproximamos a ideia das práticas corporais com a experiência estética a partir destes gestos que nos "pausam" para pensar – ou não pensar –, nos instigando a reavaliar nossos preconceitos sobre o que sabemos com o corpo, um momento de confronto com nós mesmos, onde deixamos levar pelo que o corpo tem a nos mostrar durante a realização de alguma prática corporal, revelando até onde podemos ir para além da racionalidade científica, experienciando nossos e novos movimentos.

Como afirma Hermann (2005, p. 24) "Na medida em que a arte denuncia a lógica dominante da totalidade ela permite a fuga daquilo que aprisiona, um saber diferente do saber científico e da lógica da reflexão". A autora complementa que a experiência estética proporciona uma livre expressão às diferentes maneiras de atividades criadoras, numa abertura ao outro e ao mundo, um diálogo, sendo a estética um horizonte aberto, assumindo um sentido, acima de tudo, formativo.

A experiência vivenciada nas práticas corporais é uma experiência que acontece em perspectiva própria e se atualiza a partir de observações individuais, não podendo ser conhecida a partir de uma universalidade prévia (GADAMER, 2005). Para experimentar

um movimento é preciso “conhecê-lo” a partir do corpo, pois, como afirma Gadamer (2005), quando fizemos uma experiência significa que até então não sabíamos sobre sua amplitude e não tínhamos uma visão correta sobre ela, e somente depois de experimentado poderemos saber como as coisas realmente são e se dão. Segundo Hermann (2002), a experiência não é um fluxo de percepções, mas um acontecimento, um encontro, sendo o caráter essencial dessa experiência o encontro da consciência com o objeto. A experiência que se faz do objeto altera os dois lados, o objeto e o nosso saber.

Viver uma experiência é abrir-se a ela, e deixar que ela adentre em nossas dimensões, autotransformando aqueles que nela se fazem presente (GADAMER, 2010).

Diante de uma experiência, nos damos conta de que *não* é aquilo que tínhamos pensado, *não* é o que havíamos suposto: quando a consciência avança e faz a volta em torno de si mesma, é que ela se realiza ou se faz unidade consigo mesma. A experiência então identifica o estranho, o outro. Nesse esquema, ela é sempre superação [...] (HERMANN, 2002, p. 55).

Pensar, sentir com o movimento na hora de sua execução significa deixar valer em nós aquilo que não podemos controlar, com experiências únicas, orientadas pelo nosso sentir, pela nossa sensibilidade. Somos levados a um mundo “sem chão”, onde as coisas palpáveis não estão ao nosso redor, mas sim aquilo que não podemos tocar, e mesmo desta forma, produzimos e experienciamos coisas com o corpo que não podem ser expressas através de palavras, ampliando nossas noções de experimentar os movimentos. Nos tornamos *movimentosentidopensado*, terreno de aprendizagem, onde algo acontece e sofre transformações a partir daquilo que é experimentado.

Partimos do pressuposto de que nas práticas corporais vivencia-se uma maneira de dar sentido ao movimento, se (re)construindo, com significações, e não apenas reproduções, estando

sempre em diálogo. Ao pensar desta forma, a sensibilidade do movimento ganha espaço, reafirmando a ideia de que o experimentar vai além das técnicas, é um movimento de dentro para fora, a própria expressividade, a própria experiência, a própria percepção de mundo, um se-movimentar que se constitui no interior do ser e pede vida, exteriorizando-se.

Observa-se que este movimento corporal não separa o sujeito do objeto, é um movimento íntegro que pede por todas as dimensões do ser humano. Nesta perspectiva, ressaltamos a ideia do corpo que se movimenta e se expressa como algo que interpreta a si mesmo, com uma intencionalidade capaz de produzir ações e significados que se adaptam criativamente de acordo com o ambiente em que se inserem. Desta forma, sentimos, pensamos e somos mundo por sermos seres corporais, utilizando nossa sensibilidade para explorar sentidos esquecidos, ampliando nossas noções de fazer experiências como algo imprevisível que só se compreende no ato, no próprio instante que se passa por ele, no aqui e agora, expondo-nos no espaço-tempo em que algo nos toca. Cada ser humano percebe seu interior sabendo que possui um “algo a mais”, uma outra dimensão que por vezes assusta e espanta, mas que está ali querendo vida por algo que não pode ser antecipado, mas algo que se sabe verdadeiramente no instante da ação.

Um corpo que vai além das possibilidades racionais, que não pode ser medido, mas que explora e se manifesta a partir de suas intencionalidades, um corpo vivo. Assim, é possível um momento de construção e reconstrução do próprio ser, em que os sujeitos se tornam (cons)cientes dos movimentos, das criações, das transformações, das emoções, das sensações que podem ser descobertas, percebidas e sentidas, tornando-se mais próximos de si mesmos. Como nos afirma Santin (1995, p. 38), “Há pessoas, de fato que parecem pensar exclusivamente com o cérebro, entretanto outras pensam com todo o corpo e toda a alma, com o sangue, com a medula dos ossos, com o coração, com os pulmões, com o ventre, com a vida”.

A experiência estética permite-nos uma experiência mais viva, onde podemos nos entender enquanto seres presentes no mundo, produzindo significados a todo o momento.

Segundo Gadamer (2005), há um princípio imprescindível da experiência, que para aceitar e admitir um conteúdo como verdadeiro, o homem deve estar presente nele, ou seja, deve encontrar esse conteúdo em acordo com a "*certeza de si mesmo*" (p. 464). Quando este acordo começar a se instaurar, o sujeito passa a reconhecer a si mesmo no outro, no estranho. Neste momento de acordos que os movimentos ganham vida, passando a produzir significados e dialogar com aquilo que está no seu interior e exterior.

O sujeito que experimenta o se-movimentar nas práticas corporais a partir da experiência estética, e que se dá de voz ativa no movimento, vêm ao encontro do que diz Larrosa (2002), é um sujeito com espaço para os acontecimentos, "o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...] O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'" (p. 24-25), e somente ele está aberto a sua própria transformação.

A intenção de saber nasce em cada pequeno movimento, em cada ação, e quanto mais espaços forem proporcionados a esses momentos de diálogos, mais cresce as possibilidades de relações corporais comunicativas.

Ao nos entregarmos à experiência, corremos riscos e enfrentamos dificuldades, porém, não podemos nos poupar delas e pararmos diante delas, mas sim enfrentá-las. Como nos afirma Gadamer (2005), a experiência não é algo que possa ser poupado a alguém, mas algo que pressupõe a frustração de várias expectativas, pois a experiência só é adquirida através disso. Não quer dizer que a experiência precisa ser desagradável, com uma visão pessimista, mas isto provém da essência da própria experiência, "[...] é só através de

instâncias negativas que se chega a uma nova experiência" (p. 465), sendo assim, toda experiência se livrou, anteriormente, de algum tipo de expectativa.

Quando experienciamos algo nos tornamos conscientes de nossa finitude, aprendemos com o corpo até onde podemos ir, nossa capacidade de fazer encontra seu limite. Porém, Gadamer (2005, p. 467) nos alerta que "Nesse caso, reconhecer o que é não quer dizer conhecer o que se dá singularmente aí, mas perceber os limites dentro dos quais ainda há possibilidade de futuro para as expectativas e os planos." Assim, a partir da experiência que nos mostra nossa limitação, também podemos buscar saídas e desvendar novas formas de movimentos que nos levem a diferentes horizontes.

Para Larrosa (2002, p. 28), a experiência não é uma meta, algo que se possa alcançar, um resultado previsto, mas sim "uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'". Portanto, entendemos que os corpos presentes nas práticas não apenas produzem ações, mas expressam suas intencionalidades no instante da experiência, do sentir, onde os sujeitos se tornam atores, significando suas possibilidades e autorias de movimento, significando o outro e o seu entorno, criando e recriando possibilidades de movimento humano.

Assim, as práticas corporais e a experiência estética representam uma expressiva possibilidade de abertura para o outro como possibilidade de mundo. Certamente, tais horizontes se colocam na condição de referências introdutórias, tendo em vista a complexidade do tema, considerando o caráter "aproximativo" das reflexões apresentadas. Portanto, temos um desafio de alta monta pela frente, na direção de pensar aproximações significativas entre a experiência estética e seu horizonte no campo das práticas corporais.

POR ORA ALGUMAS SÍNTESES (NÃO CONCLUSIVAS)

Através das reflexões apresentadas, entendemos a experiência estética como uma maneira de adentrar as dimensões esquecidas do ser humano, considerando as pretensões quase que exclusivamente racionais. Assim, o horizonte da experiência estética se apresenta como uma abertura, um momento de estranhamento e desconforto que o outro nos causa, deixando valer em nós mesmos o que o outro tem a nos dizer, nos interpelando. Um momento único onde nos experimentamos, nos encontramos e refletimos sobre nossas ações e nosso entorno.

Valorizando a dimensão estética, os sujeitos ampliam suas compreensões, crescendo em relação à percepção sensível das coisas, à construção de saberes, educando o corpo inteiro, suas emoções, sensações, criatividade, e não apenas o seu intelecto, vivendo uma experiência única em perspectiva própria, se reinventando a cada novo movimento, a cada novo aprendizado, (re)conhecendo seus limites e possibilidades, sua finitude.

Assim, neste encontro entre a experiência estética e as práticas corporais, percebemos uma nova possibilidade, enxergar para além de nós mesmos, uma experiência corporal em introspecção com o próprio eu, no diálogo com nosso movimento, pensamento e sentimento. Neste encontro será proporcionado um novo horizonte, um novo saber, e para isso, é preciso nos mantermos abertos e dispostos a novas experiências, a novos diálogos, a novos sentidos e interpretações.

As práticas corporais, a partir do viés da dimensão estética, possibilitaria aos sujeitos reconhecerem-se enquanto seres múltiplos, dialógicos e abertos, participando do seu processo como sujeitos presentes, vivenciando cada momento de forma que esta

venha a fazer parte de sua vida, ampliando com isso, seu próprio horizonte de mundo. Assim, os sujeitos se tornam atores e criadores, exteriorizando seus sentimentos, ressignificando a si mesmos e seus movimentos corporais.

Para finalizar este breve rabisco inicial, entendemos que aprofundar estes apontamentos nos permitiria dialogar - e talvez experimentar - sobre novas possibilidades de relações corporais.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, Ireno. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijuí, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. Tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índices. Tradução Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: UNIJUI, 2010.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOHANN, Maria Regina. Arte e Educação: perspectivas ético-estéticas. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015.

JOHANN, Maria Regina. Linguagem e compreensão em Gadamer. *In*: V Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, 2014, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: SIFE, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: ética, estética e saúde. Porto Alegre: EST-ESEF (UFRGS), 1995.

SILVA, Ana Márcia *et al.* Práticas Corporais. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 522-527.



SUMÁRIO



Reinaldo Kovalski de Araújo

FUNK E ESCOLA:
a carnavalização
do corpo puto

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.92245.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.92245.7)

SUMÁRIO

RESUMO

"Não adianta, de qualquer forma eu esculacho / Fama de putona só porque como seu macho"²⁰, canta a performer Tati Quebra Barraco em sua música *Fama de Putona*. Esta música dá ao feminino o papel ativo na conquista do companheiro. Na música de Tati, não é mais o macho que "come", mas a fêmea que "come" o macho. Trata-se da puta, caracterizada como empoderada, ativa e possuidora, aquela que na carnavalização bakhtiniana realiza a inversão de papéis, subvertendo a regra social. Esse artigo surge de algumas recentes conclusões obtidas a partir de minha defesa de tese intitulada: *Funk, escola, performance e teatralidade*, defendida na Universidade Federal do Paraná no ano de 2021, no setor de educação, e tem por objetivo discursar sobre os corpos Putos que se produzem na nossa sociedade a partir do funk. As questões que permeiam o corpo puto são carregadas de machismo, sexismo, racismo e homofobia, discursos que falam sobre liberdade e empoderamento. A presente pesquisa ancora-se na perspectiva dialógica do discurso (ADD), tendo como principais teóricos Bakhtin e o círculo.

Palavras-chave: Funk, educação, corpo puto, personagem.

Nos ancoramos no conceito de carnavalização para pensar a produção do corpo putto (BAKHTIN, 2010). Vale destacar, o carnaval como evento não é um fenômeno literário, ele pode se transformar em algo integrado ao campo do sério cômico. Nesse sentido, busco observar os atos de carnavalizações como atos *performativos* do corpo que, doravante a ação, geram significação.

Uma das características deste corpo que *performa* a carnavalização é abrir uma fissura “na ordem inabalável, regular das coisas e acontecimentos humanos”, libertando assim “o comportamento humano das normas e motivações que o determinam” (BAKHTIN, 2010, p. 134).

O carnaval, como fenômeno popular-social, concretiza a contestação e a irreverência de vários modos: ridicularização dos poderes constituídos, eliminação de distâncias sociais, inversão de mundos, profanação do sagrado e a ocupação desordenada dos espaços públicos. Assim, o carnaval dá vazão a várias formas de indecência, relativizando o imposto como absoluto, deslocando o curso habitual da vida, etc. Isso configurado como espetáculo alegre, no qual o riso tem a função de fazer esquecer o mal-estar que os homens se impuseram para conviver socialmente e de forma civilizada. O carnaval procura enfraquecer o rígido controle exercido pelo superego.

Um exemplo de carnavalização está na música do MC Talibã, chamada *Putto das Putas*²¹, na qual versa sobre um personagem que se entrega ao gozo de determinados prazeres, tal como o de ouvir uma música enquanto recebe sexo oral de alguém desconhecido. É um personagem entregue ao prazer da festa, que pouco se importa com o enquadramento social, pelo menos naquele cronotopo de tempo. É o *putto* e a *puta*.

Ao trazer a canção do Mc Talibã em diálogo com esse estudo, assim como outros performers *funk*, ancoramo-nos nas ideias sobre o conceito de autor propostas por Bakhtin, as quais utilizamos para pensar as personagens e sua conexão com o sujeito performer na produção do corpo nas performances *funk*. O corpo Puto é uma construção performática do Baile, este carrega toda carga visceral que é socialmente atribuída ao *funk*. Enquanto produto performático, investigamos sobre os autores destas performances, as quais ocorrem seja dançando no baile, vestindo, ou cantando esses personagens.

Concordamos com Faraco, que aponta: “Ele [autor] é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo” [...] (2005, p.38),

Compõe ou deixa de compor a personagem escolha que define o sujeito artista de um ponto de vista ético. O artista tão pouco cria fora da vida, já que é da vida que tira seu material de composição para a obra de arte. Neste sentido o autor vive o corpo puto, os fragmentos desse corpo desfilam aos olhos do autor no seu cotidiano, o autor vive esse corpo. Não podemos falar necessariamente que o autor seria (a todo momento) um corpo puto, mas ele brinca com essa criação, ao cantar e ao performar. Escrevemos, em consonância com Faraco, que a personagem para o autor ocupa “uma posição refratada e refratante” (FARACO, 2005).

Ao criar o corpo do baile, por conseguinte o corpo puto, o autor não busca nem coincidência nem antagonismo, mas busca uma posição estética isotópica a si mesmo. Este ser estético permite a sua relação com o mundo a partir de outros valores que os vigentes na sociedade, é com esse corpo em performance que se questiona as relações humanas, os papéis sexuais e de gênero, as masculinidades e as feminilidades, a cor, a raça, a posição geográfica e tantos outros temas caros ao *funk*.

Em entrevista ao canal de Grazi Arlequina, realizada no dia 15 de fevereiro de 2020²², Mc Talibã fala sobre sua trajetória de vida como produtor e cantor de *funk*. Negro, oriundo de família pobre, Talibã tem uma trajetória muito parecida com os cantores de *funk* que despontaram na cena carioca, inicialmente cantava em bailes de periferia, fazendo pequenas pontas, com muito trabalho, viu seus *funks* aos poucos fazendo sucesso com a comunidade e na internet. Transitando entre a cena carioca e a cena paulista, Talibã circula entre os tipos de *funk*, indo do proibidão ao *funk* consciência. A relação entre o sagrado (religião evangélica) também está muito presente na pessoa de Talibã sua relação com a família os amigos também dão características ao *funkeiro*.

Pensar no autor do corpo puto nos permite refletir sobre as redes de relações que compõem a construção dessa personagem. Apenas na personagem criada podemos ver o autor criador como uma “energia ativa e formadora” (Bakhtin, 2006a, p.6) que se expressa em um “produto cultural de significação estável” (Bakhtin, 2006a, p.6) e só então podemos chegar até o autor real, que se expressa em um nível muito diferente. Por isso, ele combate a “confusão do autor-criador, elemento da obra, com o autor-pessoa, elemento do acontecimento ético e social da vida” (Bakhtin, 2006a, p.9).

O autor, ou aquele que de alguma forma exerce uma relação de autoria com o corpo puto, não é esse personagem, mas precisa desse acionamento para marcar seu lugar estético no espaço. Trata-se de uma configuração que ultrapassa a necessidade de simplesmente estar ali, ele veste a personagem, a cria para poder acionar e causar relações de diálogos impossíveis de se estender ao corpo dócil.

O problema da personagem Corpo Puto nos é caro, pois permite entender os limites estabelecidos pelas instituições para a

22

Entrevista completa pode ser assistida no site: <https://www.youtube.com/watch?v=W5HjQVw-4Mlw> acesso dia 08/12/2020

atuação desse corpo em *performance*, compreendendo, dessa forma, os limites estabelecidos para que esse corpo possa atuar dentro da escola. Brait (2000) salienta como a personagem é composta por um conjunto discursivo que lhe dá identidade, e como há trocas simbólicas entre o real e o ficcional na sua produção. Ou seja, a personagem representa pessoas segundo modalidades próprias de ficção.

Ser putto na linguagem do *funk* é manter relações afetivas com várias pessoas, transar, ficar, beijar (ESSINGER, 2005). Nesse sentido, um corpo putto é um corpo que está disponível para a liberdade de paquerar e ser paquerado, de experimentar e ser experimentado. Putto é o menino que “pega todas”, que não quer se envolver emocionalmente; é a menina que usa o *shorts* curto, minissaia de tons mais vibrantes ou aquela calça colada que deixa a galera “atçada”.

Pensar no arquétipo da puta e estendê-lo para o masculino é necessário, neste trabalho, para compreender o corpo limite, aquele que não pode adentrar a escola, mas que ao mesmo tempo realiza trocas simbólicas com ela, deixando que determinados elementos de suas características invadam o ambiente escolar, provocando rupturas nos modelos tradicionais de ser e estar nos lugares de poder. F

azer um corpo limite no qual os ódios possam ser representados *performativamente* pela ideia de uma materialização da personagem. Da mesma forma que o personagem cantado por MC Talibã, esse corpo putto é entregue ao prazer, é o corpo da festa (GONÇALVES, BRAND, 2020), realizando-se em sua plenitude no baile *funk*.

O espaço de vivência do corpo putto é o espaço da festa *funk*. Portanto, ele é produzido por meio das investidas, das indumentárias (MIZRAHI, 2007), das roupas provocantes, dos cortes geométricos dos cabelos dos meninos, dos penteados afros, das cores berrantes, dos objetos de marca (ou as réplicas destes), dos *jeans* justos, das calças rasgadas. Existe toda uma construção *performativa* anterior para se produzir esse corpo para o estado de festa.

Vale destacar que o corpo, produzido na rua ou em casa, não é ainda um corpo puto, ele só se constitui como personagem quando entra no cenário da festa. Assim como a carnavalização em Bakhtin, o corpo puto não é um corpo constante, ele se produz apenas na festa, sua potência está na teatralidade do baile *funk*.

O corpo puto tem uma história anterior à festa, história essa que lhe marca e lhe confere identidade. Ele é um corpo negro, de cabelos pretos, encaracolados; se *puta*, armados para cima, ou alisados através de procedimentos químicos; se *puto*, raspado e com desenhos, muitas vezes de times de futebol, ou de símbolos que remetem a bens de consumo como marcas e estampas. Esse corpo possui pouca escolaridade, trabalha em subempregos, mora nas periferias das cidades grandes ou regiões metropolitanas. Diverte-se nos finais de semana (quando não no baile), com programas de auditório, filmes de terror e telenovelas (VIANNA 1988). É um corpo pobre, acostumado a passar necessidades, que briga para conquistar melhores condições de vida.

A festa é o local do encontro. Ali a personagem une-se a outros enunciados, vestígios de teatralidade, como, por exemplo, o espaço, que é constituído por luzes, cenário, acessórios, figurinos e indumentárias - elementos que não são teatrais, mas traçam paralelos com elementos de cena.

Ressaltamos que fatores como as brigas e as drogas não são exclusivos dos bailes *funk*, mas como compõem o corpo puto, ganham evidência na mídia. Essinger (2005) já indagava como, por exemplo, o *Rock In Rio*, realizado pela primeira vez em 1985, reunindo mais de um milhão de pessoas, com alto consumo de drogas, não chamou a atenção da polícia nem da mídia? A resposta é simples, não eram corpos putos que estavam em estado de festa.

Afronta, é exatamente isso que o corpo puto é, ou seja, uma afronta a todo mecanismo organizado da sociedade, pois ele se nega

ser bom ou mal, *performando* essas características dependendo da hora e do lugar. Além disso, é um corpo que briga, dança, corre, foge e escapa. Pode-se dizer que o corpo putu é um corpo esperto, difícil de ser capturado, inclusive pelas definições. Este texto pretende jogar com características arquetípicas que constroem esse corpo, porém ele muda de baile para baile. Não há apenas um corpo putu, cada baile produz um corpo cambiante, *performativo*, inventivo.

Muitos *funkeiros* investem nesta imagem e na produção de um personagem que *performa* o corpo putu. Temos como exemplo o *funkeiro* Mr. Catra. Figura muito conhecida no *funk* putaria como o Mr. Catra, sendo dele a famosa frase: "acabou o proibido agora é só putaria". Nesse sentido, o próprio corpo de Catra, como personagem, *performa* um corpo putu. Mizrahi (2014) realiza uma pesquisa etnográfica em que acompanha o cantor durante as suas atividades de trabalho, durante a convivência familiar e a rotina com amigos.

Mr. Catra é tão conhecido não em função de suas músicas, mas de suas *performances* como artista. Seu corpo, que realiza um diálogo entre a religiosidade, a sexualidade e o uso de drogas ilícitas (maconha), confere identidade a sua *performance*.

Mr. Catra, cantor e performer, diferentemente de outros artistas do universo *funk*, organiza suas performances a partir da integração de três planos mais comumente alocados em domínios isolados: um deles religioso, um outro que versa sobre a sexualidade e o erotismo e, um terceiro, que gira em torno do consumo de drogas ilícitas, mais especificamente a maconha. O artista produz assim uma narrativa de resultado contra intuitivo, ao tematizar a religiosidade em um contexto artístico tradicionalmente associado ao erótico e à violência, ao mesmo tempo em que manifesta diversos pontos de contato com relação a aspectos mais amplos de uma cosmologia *funk*. (MIZHARI, 2013, pg 54)

Mr. Catra, um homem negro, cria seu próprio modo de ser e estar no mundo, inclusive em sua religiosidade, misturando judaísmo

com cristianismo (MIZRAHI, 2014). Ele inventa seu modo de crer, que o acompanha durante os *shows*. O cantor sempre começa e termina suas apresentações com uma prece, estabelecendo uma mistura entre putaria e sacralidade. Pode-se considerar que a puta e a santa andam juntas na inventividade de Mr. Catra.

Mr. Catra, como exemplo próximo de um personagem corpo puto *funkeiro*, tem um discurso peculiar que também fornece identidade para suas *performances*. O MC canta o famoso *funk* putaria e o *proibidão*, ambos vistos pejorativamente pela sociedade.

De um lado, o *funk* putaria fala de um corpo em estado de gozo, das relações afetivas, da eroticidade, o que na sociedade pós-moderna (ou contemporânea - não me atenho a essa discussão nesse capítulo) é considerado inadequado, pois são discursos que devem ser restritos à intimidade do casal, de preferência cis heterossexual. Um exemplo disso é a música - *Mama* (2000) - que o MC canta com a artista Valesca Popozuda. Nessa canção, o discurso remete ao ato sexual de um corpo puto, sem aquilo que se considera poesia, repleto da *putaria* que é marca registrada do tipo de *funk* cantado pelos dois MCs.

Já os *proibidões* falam das tensões entre polícia, facções criminosas e comunidade. Muitas vezes, estas músicas exaltam o traficante em detrimento do poder hostil da polícia; falam do ódio e da necessidade de vingança contra o traidor (chamado X9); empoderam organizações criminosas e reverenciam chefes do tráfico de drogas.

Isso é perceptível na música *Cachorro* de Mr. Catra. Vale destacar que esses *funks* nomeados *proibidões* não eram produzidos e lançados por gravadoras oficiais, por isso a dificuldade em, muitas vezes, identificar a autoria, data e modos de produção. Tudo era confeccionado manualmente para não levantar suspeita das autoridades competentes. A produção da personagem corpo puto não se relaciona apenas com os fatores que dialogam com a sexualidade,

mas se envolve em questões politicamente conflitantes. Isso acontece, em especial, no *funk*, no que diz respeito às relações entre corpo, tráfico e comunidade. Como podemos perceber no discurso da música *Cachorro* de Mr. Catra, em que há um relato sobre a vivência do cotidiano do morro. Existem algumas linhas de pensamento, um tanto conservadoras, que tentam ignorar a criminalidade existente na periferia. Consequentemente, essa violência cantada, discursada, falada, ritmada certamente ofende ouvidos mais sensíveis.

O *proibidão* nada mais é que o retrato de muitas periferias. O crime, incluindo o tráfico de drogas, faz parte do dia a dia de muitas comunidades, inclusive de muitas escolas. O corpo puto canta e dança essa realidade, *performando* na festa o que vive cotidianamente. O *funk proibido*, para além de uma apologia ao crime, deve ser lido como um relato de determinada comunidade. O *funk*, o corpo puto, o tráfico e a violência convivem lado a lado nas comunidades, portanto, esses discursos trabalham significativamente para produção de corpos e discursos.

Assim como na carnavalização de Bakhtin (2010), o corpo puto no *proibidão* inverte as posições de poder. Não é mais a polícia que é tida como heroína, mas determinados sujeitos envolvidos com o tráfico de drogas. Sujeitos esses que mantêm relação muito mais próxima com a comunidade do que o poder militar. Assim, é com eles que o sujeito puto carnavalesco brinca e estabelece a festa.

Outra característica do personagem corpo puto é a rejeição aos padrões estabelecidos de gênero. Por mais que as *performances funk* sejam avaliadas como *performances* machistas, ainda que possamos pontuar algumas que realmente o são, cada vez mais o *funk* se abre ao mundo LGBTQ+.

O movimento que o *funk* provocou, não só abriu um viés para a participação da população LGBTQ+ em uma democratização das *performances*, mas também permitiu que imposições de formas

corporais, tais quais formas de dançar, se relacionar e transar, fossem ressignificadas até para os heterossexuais. “Descer até o chão”, “fazer o passinho”, ser o puto, ficar com várias pessoas, não são mais “coisa de gay”, é “coisa de” héteros, mulheres, travestis, transexuais, lésbicas, bissexuais etc. É de quem quiser no bonde.

Alguns artistas despontam na cena contemporânea no que tange a um *Funk* desconstruído, que rompe com os padrões de gênero, citamos nesse texto e chamamos para a discussão da construção personagem corpo putu a cantora Lin da Quebrada, Ela vem rompendo com os paradigmas do *funk* com versos como: “*ei você aí macho discreto, eu não estou interessada no seu grande pau ereto*”, *performando* um corpo putu, sendo bixa, preta e, acima de tudo, empoderada. As *performances* de Linn da Quebrada, assim como as *performances* de outras cantoras atuais de *funk*, empoderam o corpo feminino, seja ele cis ou não.

É no estereótipo que reside a “identidade” desse corpo putu bixa *performado* por Linn da Quebrada. Segundo Bhabha (2005), o estereótipo resiste porque é ambivalente, porque causa, ao mesmo tempo, fascínio e repulsa precisamente pelo excesso.

Segundo Louro (2004), o corpo gay, ou o corpo transexual, sempre foram relacionados com a ideia de perversão. A concepção de um corpo hiperssexualizado sempre rondou o imaginário quando se discursou sobre sujeitos LGBTQ+, esse corpo em muito dialoga com o corpo putu e estes realizam associações sociais muito parecidas. Em vários momentos dessa pesquisa, as questões sobre diversidade de gênero e sexual foram trazidas junto às discussões sobre *funk* pelos estudantes. Meninos gays, meninas lésbicas, meninos afeminados, travestis, foram personagens que apareceram nas improvisações teatrais durante as experimentações.

É inegável que a discussão sobre identidade de gênero e sexual caminha junto com o *funk*, nesse sentido defendo que ser

LGBTQIA+ incorporado ao *funk* também compõem esse corpo puto e traça outras relações de diálogo com o cronotopo que ocupa.

O corpo puto é um corpo estranho, que rompe com o sagrado da escola, Louro (2018). Nesse sentido é interessante chamar para o diálogo figuras como Mc Catra, Lia Clarc, Linn da Quebrada, bem como teóricos como Judit Butlher e Guacira Lopes Louro, para entendermos que o grande espanto que escola tem com o corpo puto está, também, na sexualidade desse corpo.

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados - cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem - ou se produzem - divisões e distinções. Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças (LOURO, 2018. Pg. 61).

É esperado do corpo escolarizado que indique marcas sem ambiguidades, que de início estão lá para ser decifráveis. Aprofundando as reflexões de Butler (2011, 2003), e Louro (2018), na escola o aparato de vigilância transcende a normalização para o corpo gay ou queer, na escola há um olhar de vigilância para o corpo Cis também, há um modo de ser hetero, mulher cis, homem cis.

Há todo um investimento da escola em produzir saberes sobre como transar, como criar uma família, qual o tempo certo para ser pai ou mãe, qual a vestimenta adequada para se usar no dia a dia, qual a maquiagem que deve ser usada, qual o melhor horário ou ambiente para vestir uma roupa ou não. Há discursos que dizem o que é ser vulgar, o que é ser chique, o que é ser elegante e o que é ser puta (ou puto). Além da tentativa familiar e social de afastar do corpos cis masculino, todo traço de feminilidade. Já do corpo cis feminino, é tentado afastar todo traço de masculinidade. Há um esforço para que essa relação, mesmo que seja heterossexual,

seja dentro de modelos impostos, obviamente moldados a punhos cristãos, eurocêntricos, e patriarcais.

Louro escreve que há uma ilusão de que aparentemente a escola fala muito pouco sobre corpos e sexualidade:

corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente (LOURO, 2018, p 60).

O corpo, aqui considerado enquanto conceito, por muito tempo foi área de conhecimento exclusivo institucional, seja por parte da ciência oficial, da igreja, da justiça, e do estado. Em contrapartida, em caráter não oficial e institucionalizado, a periferia sempre cantou sobre o corpo e se relacionou muito bem com ele, os povos indígenas tinham uma relação corpo e espaço que até hoje tem muito a nos ensinar, assim como a comunidade LGBTQ+, com suas transformações corporais, sejam pelas roupas e adereço, sejam pelas relações farmacológicas, sempre se fizeram parte autoral da própria existência.

Portanto, dadas essas considerações, o que reivindicamos, e essa é nossa defesa, é compreender estes sujeitos como produtores de saberes sobre corpos. O *funk* tem muito a ensinar, e ele está dentro de uma batalha política ideológica que busca inviabilizá-lo, para esconder uma parcela da sociedade, um modo de viver, um tipo de ser e estar no mundo. Esta inviabilização ocorre para o enobrecimento de um elitismo, de uma política do bom gosto. Enquanto, de forma maniqueísta, diz-se que o corpo puto é um corpo ruim, impossível de penetrar a escola, e a sociedade exclui os que se relacionam com esse corpo, exaltamos todos os seus contrários, e criamos, por esse contrário, o modo hegemônico de existência. (LOURO, 2018).

concorrem hoje com outras instâncias e grupos organizados que pretendem também decidir a respeito dos contornos da sexualidade. Já não se trata, apenas, de campos teóricos ou instituições sociais tradicionais disputando a primazia para delimitar os saberes pertinentes e as práticas adequadas ou legítimas; ao seu lado, geralmente como contraponto e oposição, expressam-se novos movimentos sociais, liderados por feministas e por “minorias” sexuais, com outras concepções, novos discursos e outra ética (LOURO 2018, Pg 64).

Há tipos de corpos que tem sido marcados como diferentes, para assim se afirmar um corpo padrão. Só se reconhece como legítimo, a “Santa”, a partir da produção semiótica da “Putá”. O corpo putó de Mr. Catra nos convida a refletir sobre religiosidade, drogadição e machismo (MIZRAHI 2013). Linn da Quebrada e Lia Clark (MORAES, LARRUBIA, DALLA VECCHIA, 2018), sobre masculinidades e feminilidades. Tati Quebra Barraco sobre mulheres cis, e tantos outros que não caberiam aqui. Todos, ou performam um corpo putó, ou falam, ou possuem alguma relação com esse corpo.

Por mais que consideremos que há muitas formas de performar o *funk*, e que o corpo putó ocupa alguns lugares apenas, insistimos nesse estudo que é importante refletir sobre sua presença, dado que os discursos contrários a presença do *funk* ocorrem a partir do aparecimento do corpo putó em diálogo. O que incomoda são as letras que falam sobre um corpo em estado de gozo, sobre o corpo em festa, sobre o proibidão, sobre a realidade vivenciada por uma parcela da sociedade.

Propomos traçar uma relação entre o corpo Putó e o corpo Grotesco discutido por Bakhtin (2013), no intuito da compreensão da importância da produção desses corpos no tecido social, por consequência, na escola.

Bakhtin aponta, a partir do conceito de carnavalização, para um corpo da idade média e suas relações com a igreja, o estado

e o outro. Pensar o corpo puto a partir das ideias do corpo grotesco e dos conceitos de carnavalização nos permite, cronotopicamente, reelaborar o lugar desse corpo. Não cabe na contemporaneidade chamar os corpos putos de grotescos, mesmo porque o sentido de grotesco vem carregado de um tom pejorativo²³, e sua estética está marcada por uma época e um modo de ver o mundo. É nesse viés que renomeá-los e repensá-los a partir de suas características contemporâneas nos permite novas configurações de pensamento.

Como já discutimos, circula na escola um discurso muito específico sobre corpo (LOURO, 2018), o qual visa construir um corpo produtivo, dócil, e tecnicamente operacional, desta forma, eficaz ao processo capitalista de trabalho. O corpo que se diverte, festeja, que afinal, escapa do projeto mecânico de captação, é visto com maus olhos. A festa vem reposicionar esses corpos, abrir fissuras no modo de se apresentar, vestir, mover e de se relacionar com o espaço e com os corpos. (GONÇALVES, BRAND, 2020),

Bakhtin nos permite pensar a produção do corpo a partir de um processo discursivo, um rizoma de embates políticos e de poderes que marca e estabelece lugares e posicionamentos. Nesse sentido, cabe a defesa de que o lugar do corpo puto não é só no baile, ele pode ser discursivamente deslocado para a escola (e para outras instâncias de saber) e gerar conhecimentos sobre determinados temas.

É a partir de Bakhtin que desnaturalizamos os lugares ocupados pelos corpos, e defendemos a rica troca de conhecimento que eles podem produzir ao habitar outros lugares como, por exemplo, a escola. Para que isto ocorra, basta serem ressignificados. Resignificar aqui não é escolarizar, transformar, abafar com os saberes pré-existentes da escola, é sim, convidá-los a serem ouvidos, e a partir daí discutir, refletir, ressignificar.

23

No dicionário Aurélio, Grotesco significa: Que causa riso ou aversão por ser ridículo, inverídico, esquisito ou por representar uma situação caricata; bizarro.

Bakhtin aponta para um corpo com características humanas, que ocupa agora lugar de destaque, esse humano sem separação da sua totalidade do universo, vivendo seus conflitos, dores e prazeres. Bakhtin trás para discussão o riso como uma experiencia libertadora, elemento de desafio e ameaça ao poder dominante. Aqui nos interessa esse corpo que ri e que usa esse artifício como forma de expressão, de debochar do poder dominante, que através do riso desdenha do que é clássico, do que não se identifica. Eis o corpo grotesco.

Assim como o corpo grotesco, o corpo puto ri com sua dança, suas vestimentas, com o ato sexual, com suas músicas, ou seja, ele performa com o riso. Consideramos a possibilidade de que por conta do *funk* flertar tanto com o riso ele não seja tão levado a sério como, por exemplo, o Rap, a politização do *funk* está também no riso.

O cânone não clássico (corpo grotesco) estimula um corpo em constante mudança, que não possui uma imagem primordial para se ajustar e que não tem um estado de perfeição para alcançar. Não mais um organismo singular possuidor de uma natureza "particular" (*edinichnaia*), no texto sobre Rabelais Bakhtin situa o corpo, semelhante ao Espírito objetivo de Hegel, entre a materialização (objetificação) de atos autossuficientes de característica abundantemente física e a condição de uma identidade abstrata que é reveladora de poderes de ordem maior: imortalidade, regeneração infinita, "coragem" ilimitada diante da natureza e da morte (TIHANOV, 2012. Pg. 174).

O corpo puto tem sua importância não somente em sua estética, mas enquanto um modo de interpretar e ver o mundo. Esses enunciados, ou seja, sexo, drogas, marcas famosas, libertinagem, bixas pretas, pretos, viados, sapatões, favelados, periféricos, viliros, possibilitam a construção do personagem corpo puto. Ele carrega todos esses discursos em maior ou menor grau, expressando-se e completando-se no ambiente da festa *funk*.

Algumas questões ecoam a partir dessas reflexões: Como o corpo puto é discursado na escola? Quais vozes o produzem? Quais trocas simbólicas proporcionam a coexistência entre o corpo puto e o espaço escolar?

Um olhar reacionário poderia, em princípio, afirmar que os temas constitutivos do corpo puto não cabem na escola por uma série de motivos, mas talvez o principal seja o fato de se tratar de uma *performance* considerada de mau gosto. Sempre, nas produções em arte, em especial na escola, somos orientados a trabalhar a partir do bom gosto. Contudo, questionamos; o que seria o bom gosto? Seria a produção da professora de artes visuais que nos dias das mães faz rosas de papel crepom para que seus alunos as distribuam? Ou a produção do professor de teatro que no dia da água faz uma apresentação temática mostrando como o desperdício é algo ruim? Por que ações estéticas como essas (destacamos que não desconsidero tais ações como estéticas e válidas) são pedagogicamente aceitas e outras como *dançar um funk* são vistas como proibidas e até criminosas²⁴?

Somos ensinados a ter vergonha diante de tudo que é demasiadamente popular, agora, em *nossa* época. Com o passar do tempo, ocorrem transformações: feito quando ocorre da música que era considerada "brega" virar objeto de nostalgia, passando a ter uma aura de coisa «fina» ou «chique». Isso aconteceu com a produção da Motown, que nos anos 1960 era tratada com desdém por críticos e "guardiães do bom gosto", enquanto hoje, é item obrigatório em qualquer coleção de discos sofisticada. A passagem do tempo, incluindo o afastamento entre o gosto popular e aquela manifestação

24

Reportagem de O Globo relata o afastamento de um diretor após um suposto baile *funk* na escola: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/diretor-e-afastado-apos-baile-funk-com-alunos-em-escola-no-am-veja-video.ghtml> acesso em 19-05-2018.

cultural, faz um trabalho de “descontaminação” nos símbolos, facilitando sua aceitabilidade²⁵.

Assim, cabe aos professores, em especial aos de arte e de teatro, questionarem os motivos para o corpo puto não ser tematizado na escola, principalmente no Ensino Médio. Seria necessário, ao invés de silenciar, interrogar quais vozes demonizam esse corpo e por qual razão ele é tido socialmente como um corpo vil e perigoso.

CONCLUSÃO

Os corpos putos existem, e são pretos, periféricos, bixas, criativas, eles andam em revoada pelo mundo em busca de ser observados. Captamos nesse estudo, que é um recorte de um estudo maior, um filo de potência desses corpos. Cabe salientes que assim como no carnaval Bakhtiniano os corpos putos não são *corpos de putos*, não há a troca serviu de dinheiro, a monetária pelo uso dos corpos, e se houver, é pelo máximo prazer dos dois.

A mulher que tem o corpo puto é tratada na história sempre como uma feminista bastarda, contra a moral e os bons costumes seus corpos nos ensinou a lutar com os seios, as barrigas, os braços e as mão, mesmo com os mais pacos esforços, sempre lutar pôr vez e voz. Entender os sujeitos que se montam e participam da festa funk como sujeitos putos é uma maneira de empoderar todos nos funkeiros, pesquisadores, que temos nossas lentes direcionadas para a festa em sua complexidade.

SUMÁRIO

25

Hermano Vianna em texto para a exposição Sem-Vergonha, fotografias de Ernesto Baldan- 2003. Disponível em file:///C:/Users/hp1/Downloads/texto_para_a_exposicao_semvergonha_fotografias_de_ernesto_baldan%20(1).pdf acesso dia 19-05-2018.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rebelais. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BAKHTIN. Autor e personagem na atividade estética. In BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006a, p.3-192. [1920-1924]
- BAKHTIN. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Atica, 2000.
- ESSINGER, Silvio. **Batidão**: uma historia do funk. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- FARACO, C. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**. Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.37-60.
- GONÇALVES, Jean Carlos; BRAND, Angela Maria Chaverra. Corpo y fiesta en Bajtin. **PERcursos Linguísticos**, v. 10, n. 25, p. 34-47, 2020.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, São Paulo. 2018.
- MIZRAHI, Mylene. **A estética funk carioca**: criação e conectividade em Mr. Catra. Rio de Janeiro: Letras, 2013.
- MIZRAHI, Mylene. Funk, religião e ironia no mundo de Mr. Catra. **Religião & Sociedade v. 27**, n. 2, p. 114-143, 2007.
- VIANNA Hermano. **O mundo funk carioca**. Zahar. Rio de Janeiro. 1988.



8

Fernanda Caron Kogin

**O ESTUDO
DA CORPOREIDADE
A PARTIR DO *MAKING*
OF UNIVERSITÁRIO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.92245.8

SUMÁRIO

RESUMO

Este ensaio dialoga com minha Tese de Doutorado "*Making of* como processo formativo: criação e experimentação na cena universitária", realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Labelit/CNPq/UFPR (Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades) e da Diálogos – Rede Internacional de Pesquisa. O estudo propõe-se a compreensão do *making of* como uma prática formativa universitária, considerando o registro processual corporal como produtor e disparador de sentidos, a partir do desenvolvimento de uma narrativa documental performativa. Através desta prática, pretende-se que o sujeito acadêmico desenvolva uma narrativa autoral e documental a partir de sua vivência nos processos de criação universitários, visando obter uma experiência mínima para o mercado de trabalho pós conclusão de curso. Busca-se através deste estudo, discutir e analisar novas possibilidades de percepção visual e valorização dos processos criativos teatrais universitários e práticas contemporâneas audiovisuais como potência criativa, experimental e formativa na construção do sujeito social, que se fundem em uma linguagem híbrida, materializando as interações, vivências e estudos da corporeidade em registros visuais. Espera-se então, que a partir desse diálogo entre teoria e prática, este ensaio possa contribuir para o avanço de estudos na área, especialmente pela defesa apresentada: de que o *making of* é uma prática artística experimental que deve constituir a formação do sujeito na universidade.

Palavras-chave: Teatro universitário; *making of*; processos criativos; corporeidade; audiovisual.

INTRODUÇÃO

A proposta deste ensaio consiste em auxiliar na reflexão e promover um debate sobre possíveis novas práticas com o corpo e o audiovisual que possam colaborar na formação universitária de forma dinâmica e transdisciplinar. Apresento neste ensaio, uma síntese das inúmeras reflexões que pertencem a composição de meus estudos de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação vinculado ao grupo Labelit - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (CNPq) da Universidade Federal do Paraná. Apresento aqui meu processo investigativo constituído pelas diversas vozes que fizeram parte de minha trajetória universitária, a partir de uma perspectiva dialógica com as minhas memórias e experimentações artísticas, vivências e voz enquanto mulher, atriz, produtora cênica, videomaker e pesquisadora.

O artigo tem como objetivo geral compreender *making of* como uma prática formativa universitária, considerando o registro processual corporal como produtor e disparador de sentidos. Através desta prática, pretende-se que o sujeito acadêmico desenvolva uma narrativa autoral e documental a partir de sua vivência nos processos de criação universitários, visando obter uma experiência mínima para o mercado de trabalho pós conclusão de curso. Busco através desta investigação, discutir e analisar novas percepções visuais sobre os processos criativos universitários e práticas contemporâneas audiovisuais, que se fundem em uma linguagem híbrida.

Ao investigar o processo do *making of* como um exercício pedagógico, busca-se praticar o registro sob um viés humano, de modo que possa colaborar na transdisciplinaridade durante a formação dos acadêmicos na busca de um olhar poético, ético e afetuoso. Busca-se a partir deste diálogo, registrar ideias e pensamentos acerca do âmbito teatral e educacional a partir do audiovisual para

que novas pesquisas possam explorar caminhos e possibilidades a respeito do *making of* como formação de sujeito na universidade. Compreende-se aqui o desenvolvimento do registro do corpo não apenas para os grupos teatrais universitários, mas que a partir de uma abordagem e didática acessíveis, aproxime qualquer acadêmico na aplicação dessa mesma ideia de registro processual em sua área de conhecimento, utilizando o vídeo como ferramenta ao eternizar memórias e auxiliar no registro de dados.

Temos potência no existir e registramos essa vivência para continuarmos vivendo, mesmo em dias difíceis, pois a memória com registro se torna eterna. Como comenta Han (2012), "O ser humano se comunica para escapar à morte e para dar um sentido à vida." (2021, p. 39). Sendo assim, as imagens são auxiliadoras para contar e documentar a história de forma performática as inúmeras memórias a partir de um olhar repleto de afetividade, sensibilidade e significações. "O diálogo representa uma forma bela de conclusão. Por isso ele pode promover sentido." (HAN, 2021, p. 39). Toda história importa, toda vida possui uma memória que vale a pena ser contada. O sentido da materialização é a própria conclusão, um acabamento estético mesmo que prévio, daquilo que se dispõe a criar, falar, pensar.

O estudo, desenvolvimento e a criação de conteúdos verbo-visuais²⁶ são essenciais o registro histórico, construção do olhar poético, criação de portfólio pessoal e coletivo, como também no registro de vivências artísticas na produção de dados para pesquisas acadêmicas. A seguir, busca-se compreender a ideia do corpo em processo, o *making of* dos processos criativos de Carmen Group como materialização deste estudo e por fim, considerações e reflexões para estudos futuros na área teatral, educacional e audiovisual.

SUMÁRIO

26

"a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentidos." (BRAIT, 2009, P. 143).

CORPO E(M) PROCESSO

Figura 1 - Partituras corporais



Fonte: Fernanda C. Kogin.

SUMÁRIO

Fala-se aqui visualizando um corpo universitário. Um corpo em experimentação em cena. Um corpo com energia, que se comunica, se movimenta, se impõe, se identifica. É através do corpo que expressamos nossos desejos, sentimentos, percepções, resistências, nossa disposição e o mais importante: nossa presença. Como comenta Santaella (2005), "o corpo está em todos os lugares. Comentado, transfigurado, pesquisado, dissecado na filosofia, no pensamento feminista, nos estudos culturais, nas ciências naturais e sociais, nas artes e na literatura." (2005, p. 133). Pensar o corpo em processos teatrais universitários, é ter a oportunidade de confrontar a multiplicidade de trajetórias e momentos de criação do artista, um estudo visual a partir da investigação corpórea e a improvisação do movimento baseado em diferentes olhares. Ter a possibilidade de registrá-lo torna ainda mais única a experiência de eternizar esse

momento de estudo corpóreo em torno das dinâmicas individuais e coletivas. Para Sônia Azevedo (2020):

Pensar um corpo é pensar um eu. Um eu corpo em vida. Um corpo habitado. De si mesmo. Em si mesmo. Eu corpo que se percebe vivo, sente, emociona-se, pensa, relaciona-se e cria mundos imaginários na tentativa de entender. De se entender. Que conta suas histórias tecidas e guardadas entre os músculos. Pensar o corpo é pensar uma pessoa. Pessoa. Persona. Do latim personare: soar através de. (AZEVEDO, 2020, p.20).

Figura 2 - Partituras corporais



Fonte: Fernanda C. Kogin.

O trabalho do corpo universitário e de quem o registra, é sutil, silencioso. É necessário descobrir possíveis caminhos e partituras, enquadramentos em cena para que o corpo seja registrado a partir de um olhar atencioso. Estudar o corpo é estudar as possibilidades da anatomia em cena, conseqüentemente se aprofundar na técnica de luz e sombra, profundidade e possibilidades que a cena permite no enquadramento.

Não é recente a ideia de que o registro corporal auxilia a compreender as partituras corporais, como possibilidades de estruturação do artista em cena, compreendendo seus movimentos e flexibilidade. Ao registrar o corpo, nasce também a possibilidade de produção de sentidos e múltiplas significações. Basicamente um nascimento simbólico com pequenos recortes. Refletir a respeito do estudo do corpo em uma perspectiva teatral e audiovisual, nos leva a inúmeras possibilidades de ressignificações do corpo, composições, sobreposições e movimentos em um espaço dinâmico e virtual que possibilitam ampliar nossa capacidade e potência criativa para novas percepções de mundo. O corpo fala, possui presença. Mesmo em pausa. – *silêncio* - em um completo silêncio, ele continua carregado de histórias para contar:

o verbo do ator é o verbo estar. Ele deve conjugar primeiro o verbo estar. Ninguém é nada sem antes estar. Estando tudo pode acontecer. Estar é essencial. Ser é a pior coisa. Geralmente o ator quer ser e não conjuga o verbo estar, que é básico da vida, da existência e do teatro. Nada será se não estiver. (HADDAD, 2022 p. 91).

Ao registrar o estudo do processo corporal, seja este registro no formato fotográfico ou audiovisual, criam-se laços profundos e afetuosos com o público, aproximando-os não apenas da obra, mas também do processo criativo em questão. Humanizando os erros, riscos, práticas de uma trajetória lenta e cuidadosa ao estudar o próprio movimento do corpo. Para Santos (2012), identifica-se o corpo do ator justamente como um dos elementos fundamentais para “gerar uma relação de afeto no encontro do tele/espectador com a tela.” (2012, p. 55).

Corpos estes que crescem e envelhecem, que afetam e são afetados, se modificam de forma contínua ao tempo e espaço em uma dinâmica crescente de transformação e absorção, pertencendo ao meio em que vivem. Registrados em curtos fragmentos de movimentos e pausas, eles se entrecruzam na identidade do ser, junto com

a narrativa e a performance dos gestos. O movimento ao paralisar, congela e se eterniza nas fotografias em uma representação única do ser. Um olhar afetuoso perante o corpo que se concretiza em uma materialização respeitosa daquilo que se vê, atravessando o óbvio, aprofundando pensamentos e transformando em poesias visuais a partir de um olho vivo e um olho mecânico. Santos (2012) comenta justamente a respeito dessa natureza invasora do olhar da câmera, que mede “o grau de intimidade entre o corpo do indivíduo exposto e o olhar do indivíduo que descobre esse corpo.” (SANTOS, 2012, p. 55).

É nas diversas possibilidades de ângulos, cores e enquadramentos que os corpos se dispõem a retratar um registro momentâneo daquilo que vivem no momento, um estado de presença único. Ainda sobre a presença do corpo do ator frente às câmeras, Santos (2012) comenta que a dimensão dessa presença no audiovisual:

[...] se dá na forma como se revela a intimidade de um corpo que é dissecado em sua gestualidade. É na tensão que existe entre o olho humano e olho mecânico, no momento de captar as qualidades expressivas do ator, que aparecem os testemunhos da invisibilidade da matéria humana. (SANTOS, 2012, p. 59).

Não apenas o registro visual do material físico do corpo do ator torna-se importante para o teatro, mas também a captação dos sentimentos, emoções por eles realizadas. A partir dessa limitação na imagem, o corpo do ator como comenta Santos (2012), está inicialmente “fragmentado, dilatado e (re)cortado pelo olho mecânico da câmera.” Por isso, é necessário refletirmos a respeito da “artificialidade tecnológica para a impressão das emoções do ator na tela.” (SANTOS, 2012, p. 55).

Ao falar da arte do corpo, é fundamental a reflexão também acerca das técnicas necessárias que participam da preparação deste corpo para a montagem cênica. Um trabalho primário que consiste em práticas e estudos para atingir o estado de presença no palco,

disciplina, foco, concentração, leitura de textos, criação de personagem, entre outros:

Para além do interesse pela montagem de um espetáculo, o olhar para o que estes alunos-atores querem dizer da/na relação com seus corpos, desejos e identidades motiva diferentes arranjos e estados performáticos, traduzidos por entrelaces de partituras, textos e diferentes materialidades produtoras de sentido (GONÇALVES, 2019a, p. 18).

À medida em que o estudante inicia o processo de registro do corpo para análise, ele compreende os interessantes contrastes possíveis que podem ser realizados ao experimentar ângulos, diferentes enquadramentos, partituras corporais e possibilidades de movimento em cena. Durante a preparação corporal e o desenvolvimento do autoconhecimento durante os ensaios, podemos obter resultados de forma gradativa, analisando o corpo como dispositivo simbólico.

Vários artistas tinham o costume de fazer desenhos sobre suas pesquisas, um processo individual de investigação muito mais demorado do que hoje em dia ao fotografar ou gravar. Registrar o conhecimento, é também uma forma de memorização e expansão de nossa curiosidade e interesse, compreender de forma visual nossos gestos e movimentações. Essa investigação do corpo para Azevedo (2020), é uma investigação de si mesmo. Este corpo que normalmente mantemos “afastado de nós no dia a dia e que só se manifesta, se é que se manifesta, à noite quando sonhamos e conseguimos nos lembrar dos nossos sonhos.” (AZEVEDO, 2020, p. 45). Ainda para Azevedo (2020):

Nosso corpo é um corpo mundo, que ressoa mundo afora como o vento que persona ressoando pelas folhas das árvores, como o fogo que persona entre as brasas da lareira. Nós “personamos” uns para os outros, para todos os outros que nos rodeiam. Somos pessoas. Somos corpos vivos na imensidão do mundo vivendo, tentando viver juntos, em sociedade. (AZEVEDO, 2020, p. 20).

Do início da ideia até o acabamento estético ou inacabamento da obra para o mundo, há um leque de possibilidades a partir da experimentação e da mobilidade e dinamicidade que o processo proporciona. O processo criativo pode ser desenvolvido a partir de inúmeros impulsos e insights de forma dinâmica, dialógica e não linear. "As relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes." (BAKHTIN, 2008, p. 211). Todo processo é uma eterna busca de um olhar mais sensível a partir da subjetividade de nossos pensamentos. Em muitos momentos há apenas uma névoa sem definição daquilo que desejamos materializar, mas a vaga ideia já nos é suficiente para nos incentivar a criar e partir para algum movimento necessário para a sua realização. Desde o início do rascunho de nossas ideias até a concretização de nossos projetos, cabe a nós imaginar e projetar possibilidades e principalmente formas para que a ideia em si se materialize.

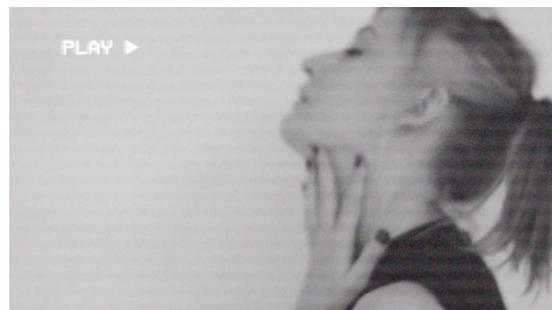
O corpo vivo se expõe ao risco quando em movimento. Este risco não só pertence ao processo de qualquer projeto, como também é necessário para o movimento das escolhas. É inevitável que na criação surjam inseguranças, medos e dúvidas durante o percurso. Precisamos lidar constantemente com o nosso perfeccionismo, nossos limites, nossas quedas. É necessário reconhecer os erros e as falhas. São múltiplos os fatores que naturalmente podem travar o ser humano na hora de criar algo que não está em seu cotidiano, em seu movimento diário. Infelizmente, acontece: Ao enfrentar o desconhecido nos assustamos e paralisamos. "Só o desconhecido espanta os homens. Mas para quem o enfrenta ele cessa de ser o desconhecido." (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 41). É preciso muita disciplina e constância para que possamos arriscar, experimentar e desenvolver novas linguagens de forma autêntica e prazerosa. Até porque "não podemos esperar que alguém nos chame de artista antes de criar arte." (KLEON, 2020, p.66).

Graças às redes sociais, os vídeos puderam ter um maior alcance e fácil acesso comparado com décadas passadas onde a

foto era protagonista dos conteúdos visuais de fácil compartilhamento online. O impacto digital ao adicionar o recurso audiovisual, possibilitou a aproximação de públicos acadêmicos e profissionais, a partir do compartilhamento de informações de seus nichos específicos. Com a facilidade das gravações, utilizando câmeras de baixo custo e até mesmo o uso de celulares, junto com a possibilidade de um rápido upload de arquivos na internet, a interação possibilitou o surgimento de um novo público: os que experimentam criar de forma genuína e curiosa. No próximo tópico abordarei a ideia do vídeo em prática.

O VÍDEO E(N)CENA: CARMEN GROUP

Figura 3 - Partituras corporais



Fonte: Autora da pesquisa.

O CARMEN Group - Centro de Treinamento em Corpo, Arte, Movimento e Encenação constitui-se, desde fevereiro de 2015 como uma linha de pesquisa no âmbito do Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit/CNPq/UFPR). O grupo surgiu como projeto da disciplina Laboratório de Improvisação

e Laboratório de Encenação em 2015 no curso de graduação Tecnologia em Produção Cênica presente da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob direção do Prof. Jean Carlos Gonçalves com caráter avaliativo das disciplinas e assim se mantém ativo até hoje, consolidando-o como um coletivo teatral participando de festivais e convites externos para apresentações, mantendo-se ativo durante a pandemia em um novo formato: online. Seu crescimento foi reconhecido dentro do próprio curso de graduação que instigou estudantes de vários períodos a assistirem os processos cênicos, como também, cresceu o interessante de participar do elenco:

O grupo tem como objetivo a realização de processos práticos de criação cênica e treinamento físico, ancorados em diferentes abordagens teóricas e metodologias de investigação, e busca sua centralidade epistemológica nos estudos de Bakhtin e o Círculo. Uma das características do CARMEN Group é a imersão de seus integrantes na experiência cronotópica (tempo e espaço como unicidade e singularidade). Os atores/performers, não necessariamente precisam fixar-se ao grupo, ou seja, a rotatividade é assumida e aceita como marca essencial para que se configure, a cada novo trabalho, uma Festa de Renovação. Os trabalhos são apresentados ao público em diferentes modalidades – Mostra de Processo Criativo, Espetáculo e Desmontagem Cênica, o que possibilita a compreensão de inacabamento estético como premissa fundamental para a produção da cena contemporânea (CARMEN GROUP, 2017).

Ao longo de minha trajetória na universidade, me percebi registrando o percurso dos estudos e escolhas artísticas conforme fui sendo direcionada durante os ensaios, a criação de novos materiais audiovisuais para o CARMEN Group. Documentar processos auxilia não apenas no registro histórico, mas também como estudo de percurso artístico para o desenvolvimento criativo. Depois de muitas experimentações em vídeo a partir da pesquisa acadêmica, durante o doutorado me veio o seguinte questionamento: Como criar e desenvolver um olhar poético a partir da efemeridade do teatro

SUMÁRIO

e do olhar técnico para os corpos, transformando-os em signos? Desde então iniciei a reflexão sobre uma possível prática em sala de aula: o *making of* como parte do estudo.

Proponho neste tópico, uma possibilidade de exercício pedagógico no ensino superior com base em minhas vivências artísticas em Carmen Group: a de uma construção colaborativa. Busca-se nessa ideia, uma troca entre docentes e acadêmicos para analisar e debater acerca do que foi gravado, abrindo espaço para justificativas de suas escolhas, pontos de vistas, criação de uma voz poética para o desenvolvimento do vídeo final. De uma forma didática e acessível, reflete-se nesta prática, a importância do registro processual em diversos coletivos artísticos universitários ou em diferentes cursos de graduação. A ideia aqui presente é acessibilizar o conhecimento a respeito da imagem, seja ela fotográfica ou audiovisual, para que possa ser aplicada em qualquer área de conhecimento, utilizando – ou não – uma ferramenta profissional.

Para que o registro de processo seja efetivo com os acadêmicos, é fundamental que haja uma introdução teórica e um direcionamento técnico básico para que na fase prática do vídeo, o universitário possa construir uma narrativa coerente para o entendimento do espectador que consumirá o vídeo em seu formato final. Este direcionamento inicial ajudará a nortear as primeiras escolhas na hora de gravar e selecionar as cenas. “Será que essa cena fará sentido ao meu projeto?” “Que leitura as pessoas podem fazer a partir do que registrarei?” É a partir deste início de troca e de questionamentos que a educação se faz presente, dialogando abertamente a possíveis dúvidas e particularidades.

Observo a universidade como espaço de reflexão para que os acadêmicos possam desenvolver a capacidade de produção, análise e disparador de signos, aprofundando o olhar em questões sociais e éticas. Ao materializar questões internas e coletivas, de reflexão social, os estudantes passam a ter autonomia e a segurança necessária

para a criação de novos projetos autorais. A ideia é justamente auxiliar no processo de desenvolvimento humano e percepção de processo através da mediação do professor. Para o desenvolvimento do vídeo de Carmen Group em 2016 iniciou-se com a pergunta: O que o corpo não pode? A partir deste questionamento, criaram-se partituras corporais de todos do elenco e em seguida realizou-se uma gravação com o objetivo de compreender as marcas enunciativo-discursivas em suas memórias e corpos, através de partituras corporais utilizadas neste espetáculo.



<https://www.youtube.com/watch?v=neRH0-tbUkM>

SUMÁRIO

Aperfeiçoando o olhar da teatralidade com a câmera, percebe-se que a câmera posicionada frente ao ator ou ao elemento/objeto principal da cena em que será gravada, possibilita contornos e recortes que acabam criando um ponto de vista do espaço. Ou seja, a partir do enquadramento escolhido pelo videomaker ou fotógrafo inicia-se um novo espaço. Santos (2012) compara este recorte de imagem como um jogo entre alguém que enquadra o que deve ser visto, o corpo que é visto e o corpo daquele que vê o que foi determinado para ser visto" (2012, p. 55). Esta limitação visual também acontece na atuação e deslocamento do ator com a imagem, pois ele "passa a deslocar-se no espaço em função da câmera, dos limites impostos pelo enquadramento. Sua presença está diretamente

ligada à como e a que parte do seu corpo está sendo mostrada pela câmera” (SANTOS, 2012, p. 78). Para Santos (2012), o vídeo:

rompe com as marcas do espaço tradicional, dirigindo nosso olhar para outro lugar, fora da perspectiva ilusória, existente até então, e a que o palco italiano nos acostumou. O olhar do espectador, através das projeções video-gráficas, desloca-se em um campo prismático e fractal do espaço cênico. (SANTOS, 2012, p. 68).

Santaella (2005) também assimila a característica do vídeo como um meio de produzir a sensação de intimidade e extensão no gesto do artista, comparando-o com a gestualidade associada à pintura. Com o vídeo, segundo a autora, permitiu-se ser registrado e observado o gesto do artista e respectivamente o seu corpo no próprio ato de criar. Este foi um dos fatores responsáveis pela “entronização relativamente rápida do vídeo nos ambientes artísticos.” (SANTAELLA, 2005, p. 54).

Figura 4 - Ensaio aberto - Carmen Group 2017



Fonte: Autora da pesquisa.

O sujeito que registra os momentos através das câmeras, cria sua própria linguagem a partir da própria observação e visão de mundo. O receptor que visualiza a imagem, traduz a partir de sua própria perspectiva, podendo assim, ressignificar para outros

contextos para além dos bastidores, criando uma cena única de referência. Pois Bakhtin (2011) já dizia que quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas “a partir das condições de sua época, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos.” (BAKHTIN, 2011, p. 363). Não é possível uma monologia da leitura ou uma interpretação correta da obra, mas sim, ressignificações a partir da obra vista e do que ele propicia.

A criação de uma narrativa processual para representar suas ideias e perspectivas a partir de uma montagem com imagens e sons, auxilia no não só no entendimento da criação de uma obra artística sob uma perspectiva autêntica, como também, humaniza o processo criativo na elaboração de uma voz documental. O grande desafio da edição está justamente na transformação de um simples registro em uma câmera ou celular, em um possível documento performático, uma exploração maior de significados, que possui alteridade, potencializa a própria voz como autores e aprofundando a autenticidade no olhar.

A prática do observar, ajuda o sujeito a entender o contexto de seu tempo e a dinâmica do espaço ao ver o que acontece no entorno, auxiliando a prática e na aprendizagem. Para Freire (2019), é fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ou seja, não há observação sem participação, pois ao sentir, ouvir, ver e presenciar a prática, automaticamente incluímos o indivíduo para dentro da corrente de atividades da qual a vida transcorre – ou seja, sem uma composição íntima, na percepção como na ação, entre observador e observado (INGOLD, 2000, p.108). Sendo assim, ao observar, o sujeito busca compreender como funciona o seu entorno e seu papel no mundo perante a presença do outro indivíduo. Através do registro processual, é possível perceber vários aspectos como a espacialidade, ordem cronológica, possibilidades de equipamentos, as diversas ferramentas utilizadas, as mudanças de percurso, as múltiplas linguagens utilizadas para captura.

Observa-se neste processo metodológico transdisciplinar, uma esperança de que os acadêmicos tenham sempre coragem de arriscar e experimentar novas possibilidades em sala de aula, romper limites e barreiras invisíveis, que possam investigar novas áreas de conhecimento e linguagem a partir de trocas humildes e horizontais.

Busca-se integrar a prática do audiovisual em sala de aula como ponto de partida e não de chegada. Que o processo seja a própria obra e a obra final ainda como apenas uma parte do processo. Espera-se a partir da vivência destas práticas formativas junto aos docentes, que o processo investigado por estes acadêmicos ultrapasse a sala de aula, vá além do foco da entrega avaliativa do semestre. Fazendo uma comparação com o sistema avaliativo das práticas teatrais, percebe-se que o processo avaliativo dentro do audiovisual passa pelas mesmas questões:

Mais do que o foco no processo, justifica-se, para as práticas teatrais universitárias, uma avaliação bastante distante em termos conceituais e práticos da realizada em outros contextos e de forma tradicionalista e escolar. (GONÇALVES, 2019b, p. 94).

Imagina-se estes projetos finais, realizados em sala de aula, viajando para festivais, cinemas, museus, engajando e interagindo entre as variadas redes sociais. Que estas investigações verbo-visuais mergulhem em debates, congressos, eventos e até mesmo nos copos cheios em mesas de bar. Que as imagens possam resistir e inspirar.

Figura 5 - Vídeo Carmen 2017



Fonte: Autora da pesquisa.



https://youtu.be/YcZuqJGH_Mw

SUMÁRIO

CONCLUSÃO

Meus estudos buscam a formação crítica, não apenas dos educandos como também dos docentes, a formação e desenvolvimento questionador como também a própria autonomia para pensar, produzir e consumir arte a partir da elaboração visual e análise semiótica. Buscando principalmente a formação de docentes com novas perspectivas para o ensino a partir da prática audiovisual junto com a noção de corporeidade em sala de aula.

Que este debate sobre a transdisciplinaridade, auxilie na construção de um olhar autêntico, de uma poética autoral e uma consciência corpórea. Que a criatividade e o contato com a arte contribuam para uma visão de mundo afetuosa e dialógica, semeando possíveis ramificações no desenvolvimento de metodologias e práticas educacionais na cena contemporânea. Sempre com muita escuta, troca e sinceridade no processo. Para Sobral (2009, p.?), o “mundo está no sujeito, do mesmo modo como o sujeito está no mundo, pois o ato responsável do indivíduo altera o mundo onde ele está inserido e esse ser também é alterado por esse mundo”. Que a universidade, principalmente a pública, resista e se liberte dos moldes tradicionais, se reinventando a partir dos sujeitos que a modificam ano após ano. Que a teatralidade esteja presente em diversos sujeitos ao longo da vida:

Ao considerar o teatro como uma prática intrínseca à diversidade, delimitá-lo como conceito torna-se desnecessário, até porque cada situação estética ou pedagógico-teatral depende das escolhas e possibilidades dos sujeitos que dela participam, sejam eles artistas ou espectadores. As artes e linguagem são responsáveis pelas maneiras de ser e possibilidades de viver. São elas que, em meio às respostas e ações espontâneas, dão ao homem sua concepção do mundo. (GONÇALVES, 2019b, p. 28).

Chego ao fim deste texto, acompanhada das inúmeras reflexões e inquietações pertencentes à minha pesquisa de doutorado em andamento intitulada “*Making of* como processo formativo: criação e experimentação na cena universitária”, destacando a necessidade de proximidade do audiovisual com a educação, possibilitando uma prática de formação do sujeito quanto ao entendimento da importância da presença e do olhar sensível perante o processo, como ser social, cultural, histórico. Buscando assim, a essência da criação não apenas de forma comercial e artística, mas na essência de quem estuda e pesquisa o trajeto da criação da obra com o corpo. Compreendendo, de alguma forma, os desejos, frustrações e dificuldades,

do sujeito universitário como também, suas respectivas conquistas, diálogos, visões e contribuições durante o processo formativo a partir de seus registros processuais criativos.

REFERÊNCIA

AZEVEDO, Sônia. **Pele, poro, pó ou rios de sangue desaguando em doces corações em meio à ventania. Somos. O começo de tudo ou o viver como poesia.** In: GONÇALVES, J. C.; AZEVEDO, S. M.; FERRACINI, R. *Corpo e(n)cena: ensaios urgentes*. São Paulo: Hucitec, 2020. p. 15-54.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GONÇALVES, Jean C. **Laboratório, espetáculo, desmontagem: experimentos teatro[di]alógicos do Carmen Group em A serpente, de Nelson Rodrigues.** *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*. 2019a, vol. 14, n. 3, p. 15-34.

GONÇALVES, Jean C. **Teatro e Universidade: Cena. Pedagogia. [Dialogismo].** São Paulo: Hucitec, 2019b.

HADDAD, Amir. **De todos os teatros.** (Org.) 1ª ed. Rio de Janeiro, Cobogó, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo.** Petrópolis: Vozes, 2021.

INGOLD, T. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill.** London, UK: Routledge, 2000. 579

KLEON, Austin. **Siga em frente: 10 maneiras- de manter a criatividade nos bons e maus momentos.** Tradução: Sofia Soter. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

KOGIN, Fernanda Caron. **Making of como processo formativo**: criação e experimentação na cena universitária. 2023. Tese (Doutorado) – Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

RANGEL, Sonia. **Trajeto Criativo**. Lauro de Freitas, BA: Solisluna Editora, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, A. **Terra dos Homens**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**: sintomas da cultura. São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, Lau. **Tela e Presença**: o diálogo do ator com a imagem projetada. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2012.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009



Adrienne Ogêda Guedes
Carolina Cony
Pedro José de Freitas Zirolto

CARTAS DE FEVEREIRO: por uma epistemologia do cotidiano

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.92245.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.92245.9)

SUMÁRIO

RESUMO

Uma carta pode ser considerada um gesto íntimo. Uma ação que vislumbra um percurso futuro e deseja atravessar oceanos, continentes, montanhas e rios. Desse modo, nos interessa experimentar uma escrita Carta, que assume a distância e a usa de forma poética, criando diálogos íntimos, reflexivos. Neste ensaio, nos aventuramos em partilhar nossas histórias, vontades e elaborações intelectuais de maneira afetiva e não dissociada das emoções. Compartilhamos as memórias e os acontecimentos da vida, que nos incentivam a criar percursos epistemológicos através do cotidiano, do pensamento poético, da escolha das palavras-carne, da ação de narrar, com a possibilidade inventiva de criar correspondências entre três artistas/educadores/pesquisadores, que desenvolvem suas pesquisas no campo da educação. Embarcamos nos mistérios de criar caminhos, de carona no fluxo do tempo, feito travessia. Em busca de uma epistemologia do cotidiano?

Palavras-chave: Pesquisa; Experiência; Educação; Pensamento Poético; Correspondência.

SÃO PEDRO D'ALDEIA, FEVEREIRO, 2023

Carol e Pedro muito queridos,

Como estão? Aqui no Rio de Janeiro - estou numa cidadezinha a duas horas do centro do Rio de Janeiro - vivemos aquelas tempestades que tornam a cidade um caos total. No Paraná, também Pedrinho?! Vim pra casa da minha sogra, passar alguns dias para poder me concentrar em leituras e textos pendentes que queria produzir e finalizar. Esses meses de pós doutorado me abriram uma possibilidade de viver uma relação com o tempo e o território que, agora que o fim se aproxima, começo a lamentar e, ao mesmo tempo, cultivando aqui o desejo de reinventar, quando então retome minhas atividades mais amplamente, um jeito de não esquecer como esse modo de lidar com o tempo e o espaço tem sido precioso!

Esses dias mergulhei aqui numas leituras que me esperavam, e releituras também e elas me fazem pensar e repensar sobre como essa nossa relação com o tempo, metrificada pela lógica da fábrica é tão avessa às nossas necessidades e vai nos formatando, de certo modo. Simas e Rufino, Krenak, Sidarta Ribeiro, Duarte Jr... andei essas semanas mergulhada no diálogo com eles (eu sinto assim as leituras, sabe? como se abrissem proximidades, como se pudesse sentir o autor ali pertinho, me convidando para um mergulho). Incrível como o que eles trazem converge, dialoga.

Mas... quero falar um pouco dessa relação outra com o tempo... essa que tenho experimentado algumas vezes. Na verdade, desde a pandemia²⁷ parece que colamos o rosto na face do tempo... ou, como diz Manoel de Barros (2018), colocamos a "barriga no chão" (vocês, como eu, também amam o poeta né? no poema "O apanhador

S U M Á R I O

27

Trata-se da pandemia do Coronavírus (SAR-S COVID-19) que foi/é um vírus respiratório que começou a se alastrar por todo o mundo no ano de 2019, gerando no Brasil em especial, um terrível impacto com mais de 700 mil mortes.

SUMÁRIO

de desperdícios” ele diz gostar menos das palavras que informam e mais das que vivem de barriga no chão, não é lindo isso?!). Sem romantizar esse que foi um período dos mais duros em nosso país, e sobre isso muito temos escrito, quero comentar a experiência que tive durante a pandemia, junto com a minha família, de passar mais tempo no espaço casa. Somos muitos, às vezes 5, às vezes 6 ou até 7, e nunca tínhamos convivido e passado tanto tempo juntos em casa. Perceber os horários em que a luz do sol incide nos espaços... as poeiras que se alojam diariamente nos móveis... experimentar cozinhar diariamente em coletivo... estar com os gatos e ver como passam os dias e as noites... Claro que foram muitos momentos diferentes ao longo desse período que foi tão longo. Várias crises, dificuldades, alegrias, festas. Mas isso de construir um dia do zero, sabem? que, à parte o trabalho virtual e os estudos, que tomavam um bom tempo das vidas de todes, ia sendo tecido e inventado a partir do que a gente ia conseguindo perceber como necessidade. Num movimento meio tácito. Sem tanto planejamento mas com as percepções, as nossas referências, desejos, necessidades.

Acabando a pandemia iniciei meu pós-doc e a experiência de deslocamentos se intensificou. Mar del Plata, Buenos Aires, La Serena, Santiago, Barcelona, Paris. Esses deslocamentos têm me virado do avesso. Estar em outras casas, com outras gentes. Sabores, hábitos, aromas, culturas... eu outra também, em cada novo contexto. Fiquei pensando hoje na chamada para o livro organizado pelo Jean... que sintetizando, convida a gente a pensar sobre as “(...) discussões nos campos da cultura, da estética e do discurso, buscando enfrentar o tema Corpo(s) e suas reverberações nos tempos atuais”. E me veio isso sabem... da gente conversar sobre o que acontece com o nosso corpo, que somos nós, quando a gente se desloca e experimenta os mundos que se abrem pra gente... como a gente sai dessas experimentações de mundo? Que outros eus nascem desses encontros estéticos?! Como impactam nossas pesquisas e criações?

SUMÁRIO

Duarte Jr (2001) diz que é pelos sentidos que estabelecemos nossos primeiros contatos com o mundo e que vamos, pouco a pouco, produzindo um sentido sobre essas afecções. Vamos nomeando, simbolizando. Daí que eu queria falar do frio de Mar del Plata. Mas não só do frio, aquele que me fez perder totalmente a voz na primeira vez que cheguei lá, mas também em tudo que a experiência de estar em outro país, transitando numa língua na qual não sou - e na época era menos ainda - fluente e viver os desafios que me sentia vivendo. Como o corpo Adrienne, reagiu, resfriou, esquentou, se afetou... os deslocamentos são convites a readaptações, aprendizados e coragens. E a coragem, me parece, é um gesto. Um gesto para fora, esse o de ir com medo, mas ir. De acolher o fato de que eu não entendia tudo o que se falava, e estava tudo bem não entender. Acolher o fato de que em algum momento eu não tinha voz, e eu teria que lidar com isso de não poder me comunicar o tanto que gostaria. Então que eu fico pensando como esse corpo vai construindo recursos para lidar com as adaptações, afetado por tantas subjetividades que estão lá nos atravessando. Os medos, as expectativas, os pressupostos... enfim, conversa longa que tenho vontade de tecer com vocês... Leram o texto do Fran sobre a Teoria Queer doméstica? li ontem num susto. Quero reler, com a calma que o texto chama. Mas faz pensar sobre quantas coisas estão ali materializadas nas escolhas e nos modos de ocupar os territórios da Casa Barrio Putx José²⁸ (sim, com o Putx riscado!). Como aquela casa é uma obra de arte em aberto, que convida a fruição, que provoca a gente a pensar afinal o que é ter uma casa? que casa a gente quer ter? que assombros uma casa provoca em sua alteridade e modo de se constituir? Cresci achando e vivendo a casa como um espaço privado, familiar... hoje tenho pensado como isso que parece tão natural é fruto de uma vida

28

Sobre a Casa Barrio Putx José, meu supervisor de pós doutorado, drº Francisco Ramallo (Fran como carinhosamente o chamamos) nos conta que esta é "Dispuesta como un ambiente en el que dispongo residencias, voluntariados y Doctorados Honoris Casa para artistas-educadores domésticos y ambientalistas, Casa Barrio José propone una encarnación epistémica para volver habitable el católico barrio que corrompe la asunción de una Estado Laico" (2023, p.1).

comunitária que se esgarçou nas cidades altamente urbanizadas. A convivialidade que se esvaiu que faz com que não saibamos os nomes dos nossos vizinhos...

Amores, aqui já é tarde. Por falar em corpo, esses tempos dedicada a muita escrita e leitura estão me custando uma lombar dolorida. Meu corpo, eu, pede/peço movimento. Outra coisa para gente pensar... como a vida acadêmica imprime suas marcas na nossa corporeidade... isso é uma das coisas que preciso cuidar, continuar cuidando. Não dá para trabalhar com corpo e ficar sentada horas seguidas! risos.

Estou com saudades. Quero ir visitar Pedro do rio.

Amor,

Dri

RIO DE JANEIRO, FEVEREIRO, 2023

Queridas Adrianne e Pedro,

Da minha janela, posso ver um ninho de passarinho. Está bem perto de mim, porque a árvore está crescendo e ela sempre chega muito perto da minha casa. Parece se interessar pelo que está escondido, aqui, neste pequeno apartamento. Gosto de escrever diante da janela, por esse motivo, há uma companhia diversa, um verde muito verde, e sons de vários bichos: cachorro, passarinho e também gente. Pelo movimento do seu voo, está montando o ninho, porque vai e volta frequentemente. Estou no centro da cidade do Rio de Janeiro, bem pertinho da Lapa, bairro da festa ininterrupta e da disputa sonora intensa dos bares, mas mesmo neste lugar central e movimentado, existe uma diversidade de vida impressionante.

Dessa forma, sinto o tempo menos severo - quero dizer, este tempo que nos arrasta a produções superficiais e aparentemente urgentes.

Neste momento, sinto-me numa suspensão estranha, finalizando o processo de mestrado, no qual pude aprofundar e conhecer meus desejos através da pesquisa. Um processo, que me despertou à escrita, ao pensamento poético, a tessitura de um texto vivido no corpo e o erotismo que motiva, impulsiona, ferve nossas ações: escritas, leituras, conversas e criações artísticas. E aí, lembramos dos amigos que nos convocam a outros territórios e nos embalam com palavras desejanças:

El ejercicio narrativo que aquí proponemos considera, en cambio, a la erótica como una forma de conocimiento, como aquella potencia desequilibrante a través de la cual podemos ir más allá de lo conocido y conocerlo. (RAMALLO; BERENGENO; YEDAIDE, 2021, p. 490)

Por isso, hoje, não sei quais são os vetores que vão direcionar meus próximos passos e giros. Percebo a suspensão como um não saber que assombra, assusta e amedronta. Ao mesmo tempo confio. Seria a suspensão um modo, também, de criar? Nesse momento escrevendo para/com vocês, ela parece ser o material fundamental da escrita, porque me faz também elaborar as possibilidades que podem vir a ser, aqui, no corpo. Como um ensaio coreográfico e improvisado, ocupando o espaço vazio da sala, e percorrendo/sendo espaço, ar, chão, teto, tudo. Ela também me faz lembrar situações vividas, assim como sua carta, Dri.

Minha casa foi transformada em estúdio e sala de ensaio, durante a pandemia, mas não divido o espaço caseiro com muitas pessoas. Somos eu e Marina, compondo modos de existir num coletivo pequeno e íntimo, como um duo mãe/filha, inventando coreografias efêmeras no cotidiano. Mas durante a pandemia, ficamos um longo tempo separadas, por conta do risco dos deslocamentos, ficando um longo tempo na casa do seu pai. Nesses tempos

mais solitários, que pareciam infinitos, criei um movimento intenso para simbolizar a falta, a solidão e o medo.

Compus coreografias, que partiram dos espaços da casa: parede, chão, luminária. Tirei todos os móveis do espaço caseiro para que eu pudesse ocupá-lo de outro jeito, transformando-o por completo. Não queria mais que fosse a mesma casa, o mesmo espaço. Queria reinventá-lo. Dancei com os olhos e somente com a mão. Também não queria uma dança que se repetiria em gestos esbeltos, virtuosos. Cobri o rosto, me contorci, me apertei nos cantos da sala, e inventei gambiarras para conquistar novos ângulos com a câmera/telefone. Mergulhei em processos criativos, que me potencializaram e trouxeram vitalidade, em tempos sombrios. Conto isso, porque me veio ao pensamento uma questão: o deslocamento a outros lugares, com outras temperaturas e paisagens, assim como outras gentes e hábitos, nos impulsionam ao novo, nos trazem também vitalidade. Falar outra língua e percorrer outro espaço, é encantador e me entusiasma muito. Ao mesmo tempo, penso: Será que podemos encarar a cidade morada como lugar que sempre se renova? Será que conseguimos interiorizar as travessias e conhecer de outro jeito o lugar já conhecido?

SUMÁRIO

Vivo na cidade do Rio de Janeiro, por escolha. Faz vinte anos que vim para cá, em busca do circo. Trabalhei anos com essa linguagem, e tive a oportunidade de conhecer inúmeros lugares por conta dela. Hoje percebo o quanto o circo me fez ser nômade, mesmo morando na mesma cidade. Meu desejo por conhecer outros lugares só aumenta com o tempo, me encanta imaginar-me habitando outro espaço e percorrendo outros trajetos. Nossa experiência em Mar del Plata e Buenos Aires, juntos, nós três, proporcionou movimento aos desejos, mais vontades de ir, atravessar fronteiras e enfrentar os descompassos de línguas distintas. Ao voltar para minha cidade natal, em Porto Alegre, logo depois da Argentina, pude senti-la renovada, como um lugar estranho e ao mesmo tempo conhecido. Um paradoxo. Percebo a suspensão em muitas questões da vida,

passando por escolhas e desejos de habitar outros territórios, os velhos que se renovam e os novos que um dia vão envelhecer. Pareço estar em travessia.

Mas não estamos em travessia enquanto escrevemos? Não estamos acompanhados/acompanhadas das palavras das quais dialogamos entre nós, entre autores e autoras? Na busca da palavra que se encaixa no corpo? Uma travessia inacabada, como o gesto? Não sei quais são os próximos movimentos, nem os próximos espaços a serem visitados e vividos, mas sei que a escrita me leva a lugares surpreendentes, e entendo lugar também como colo de gente, abraço de gente e conversa de gente. Sinto-me impulsionada a escrever cada vez mais com/para vocês, nesta correspondência reflexiva, viva e intensa. Que venham muitas cartas e muitas danças de perto.

Um beijo enorme, com saudade.

Carol

RIBEIRÃO CLARO, FEVEREIRO DE 2023

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.

(Conceição Evaristo)

SUMÁRIO

Amores,

Li e reli suas cartas algumas inúmeras vezes, desde de que as recebi e escolhi o hoje para respondê-las. É que ando sem pressa de concluir as coisas, tem sido assim desde que voltei para perto do rio (Ribeirão Claro/PR), e me parecia tão justo lê-las com meus olhos, depois em voz alta com meus lábios e ouvidos, depois com minha pele, músculo, ossos...

Dancei o tempo, a casa e a travessia.

Não sei onde chegarei (chegaremos) com essa carta, não tenho pretensão alguma, além de fazer desse gesto da escrita um jeito de me sentir nesse encontro. Taí! Escrever parece ser um jeito de estar presente e no encontro, pelo menos o sinto agora. Posso imaginar vocês me lendo com calma ou apressadas, com interesse ou prontas para dar uma resposta, com suas xícaras nas mãos, pés no sofá ou no trânsito, em transe, no chão, vasos, banhos, cachoeiras de ideias, silêncio. Para que escrevemos Adrienne? Para quem inventamos dizer sobre o que sentimentos/pensamos Carol? Nos reinventamos ao escrever, enquanto reinventamos nossas escritas?

Imagino palavras rabiscadas em nosso corpo todo, mas em giros, sem interesse de fixar-se em códigos, pelo contrário, desejantes pelo instante do fonema, do trocadilho, da onomatopeia, da quase palavra, do neologismo, dos sotaques, dos balbucios, gemidos, das tentativas frustradas de traduzir o inefável, das letras cantarolantes, brincantes, saltitantes, dos antes de serem significado, do pré, do sentido, do arrepio, de quando ainda são de "barriga no chão".

Elas vão ganhando alguma forma enquanto escrevo aqui para vocês, agora, todavia, só porque vocês me leem é que elas são o que são, aliás, estão, fuuu... se foram.

Escrever o efêmero seria o mesmo que "carregar água na peneira" (BARROS, 1999)?

Tenho ficado um tempo na companhia do rio que passa em frente de casa e ele não se cansa em me desafiar à uma pesquisa-educação-arte da provisoriedade, do que não se instala, do que não é feito para se alojar, mas que sonha ser verbo, outrossim, movimento.

Eu acho que já contei sobre quando quis criar “peixinhos” na piscina de casa, não é mesmo? Posso reinventar a prosa?

Num dos ribeirões que correm perto de casa, encontrei quem quisesse nadar sobre mim. Tinha meus sete anos e era raro sentir-me companhia. Pareciam peixinhos pretinhos, balançando seus “rabinhos” mergulhando para lá e pra cá. De repente, escolheram minha pele para deslizar. Achei tão lindo ser rio e dei um jeito de trazê-los comigo. Como? Minha camisa virou rede e bem rápido para não asfixiá-los, corri até minha casa para continuar a cena, ou brincadeira. No fundo do quintal havia uma piscina feita de plástico, com capacidade 500 litros d’água e era o suficiente para abrigar meus novos amigos. Eram dezenas de “peixinhos” e passamos a tarde toda mergulhando juntos. Quando a minha mãe chegou do trabalho, não sabia se ria ou chorava, me batia ou me retirava da água:

- Menino, que nojo! Saia já daí!

Não entendi o desespero e desprezo pelos bichinhos, eu estava tão feliz sendo rio e peixe com eles:

- Mãe, a senhora tem nojo de peixe? Olha só como eles nadam em mim?!

Retrucou minha mãe:

- Peixe? Você só pode estar ficando doido menino! Não está vendo que são girinos e que girinos viram sapos?

Arregalei os olhos e ri.

Seriam nossos textos um jeito de trazer os girinos para casa? Alguma tentativa de garantir a permanência das nossas experiências (Se é que possível)? Coisas de criança que quer guardar os cheiros, sabores, sons, cores, amores... Memória.

Mais uma imagem. Agora me imagino ao rascunhar um texto, como um colecionador de lembranças. Carrego no meu bernal memórias de todo tipo, vividas, esquecidas, inventadas, recriadas, minhas e dos outros, dos lugares e do mundo. Tenho um bernal feito de tecido de algodão e foi costurado com linha grossa para não correr o risco de deixar cair as folhinhas que guardo nele. Taí outra coisa que coleciono: folhas, folhas de papel, brancas e coloridas, com pauta e sem pauta, folhas sem uso e já usadas, folhas que não são folhas, mas que serviram para anotar, folhas que recolhi dos encontros aqui e acolá e que depois servem para eu rascunhar, são nelas que conto as minhas experiências e que, depois do agora, se transformam em memória. Escrevo, desenho, poetizo, rabisco, borro e apago, canto com as palavras, brinco, escorrego, rasgo, amasso, deixo em branco a partir do que vivencio dentro e fora da minha pele.

MemoriAR.

Eu devolvi os sapinhos no rio, viu? E venho me contentando com o escrever, antes de ser escrita.

É um convite diário compreender o processo de investigação e criação, a partir do imprevisto, da impermanência, do fluxo livre, das "coisas desimportantes" (Barros, 2018) e de uma cronologia diferente da que estamos habituados.

Parafraseando vocês, minhas amigas, estamos aqui inaugurando uma dança, Carol? Realizando uma metodologia minúscula, Adriane?

Escrever pelo ato de escrever seria uma experiência fundadora de sentidos, portanto, estética, aceita em nossas formações, sejam elas acadêmicas ou não?

Me faço repetitivo e me pergunto:

A quem escrevo? Qual a sua função e expressão?

Talvez escrever seja como visitar o meu rio, um instante. São inesperados os encontros que vivencio nele. Hoje mesmo, antes de vir para o texto, pensei que tomaria um banho na queda d'água que fica em uma das suas margens, mas ela não estava jorrando e eu voltei seco para casa. Pretendo voltar amanhã, se quiserem posso contar sobre o que encontrarei (ou não) por lá (aqui).

Por enquanto, resta-me ser barco, brisa, rio e amar, sou poesia, rima, sou teimosia. Vento e invento, eu giro, rodopio, sou movimento, como um cata-vento. Num sopro, respiro, inspiro. Lá vai o menino da brisa, lá vai o menino que corre para dentro. Avisa, avisa que lá vai e vem. Cá e lá. Aqui e acolá. Chuá, fazem seus passos. Fuu, meus pensamentos...

Tempo, tempo, tempo.

E ainda sobre tempo, não vejo a hora de recebê-las aqui.

Até daqui um instante,

Com amor, Pedro.

SÃO PEDRO D'ALDEIA, AINDA FEVEREIRO, A UMA SEMANA DO CARNAVAL

Faz sol

Pedro-rio, Carol-mar, sempre me alcança profundo a escrita viva de vocês. Quase sinto a pele roçar nas palavras, o embalo do rio do Pedro, a sala de ensaios da Carol. Então que escrever, Pedro, para conversar com sua pergunta, pode ser esse encontro com o inesperado? isso que nasce do espanto e do esbarro? sem o que dizer já pensado e percorrido? Quero, e tenho buscado isso, reinventar uma escrita acadêmica que não fique de costas para o poético. Que possa, e de novo Manoel me acode aqui, estar menos interessada em informar, e mais interessada em navegar (Barros, 2018). Uma escrita que nasce de uma escuta aberta, de um desejo de conexão com quem lemos e com quem nos lê. Uma escrita em que o que esteja em jogo seja não um narcisismo que goza com sua própria imagem e morre no mergulho desse amor impossível²⁹. Uma escrita-rio-mar-mangue.

Quero contar para vocês que estou mangue hoje. Lendo o lindo trabalho de Raíssa Cortat³⁰ descubro que o mangue é um cruzo do rio com o mar, e tenho que trazer ela aqui para entrar nesse nosso texto-rio-mar e agora um pouco mangue também. Olha só que beleza ela nos conta ser o Mangue:

29 Conta o mito grego de Narciso que o personagem apaixona-se pela própria imagem refletida em um lago. Inebriado pelo seu reflexo, se lança ao lago e se afoga. Quando nasceu, sua mãe, a ninfa Liríope, foi alertada que Narciso poderia viver muitos anos desde que não conhecesse a si mesmo. Tempos depois, após ser amaldiçoado a viver um amor impossível, Narciso conhece seu reflexo em um lago e, sem reconhecer a si mesmo, não percebe a diferença entre ele e seu reflexo, mergulhando apaixonado para a morte. (Cortat, 2023)

30 Jogando a Educação na lama: um encontro entre o rio, a educação e o mangue, monografia de graduação em Pedagogia escrita por Raíssa Campos Cortat e orientada por Priscilla Menezes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

É no cruzo do rio com o mar que o manguezal acontece. Manguezal é encruzilhada. É o início e o fim. É um lugar que se passa, mas que também se chega. É um tempo de encontro dos que vêm de lá com os que estão de cá. É no encontro das histórias preenchidas de espaço, trazidas pelo mar, com as histórias preenchidas de tempo, entregues pelo rio, que o manguezal guarda em si os mistérios e sabedorias que compõem o espaço-tempo da vida, como Nanã Buruquê também guarda. (Cortat, 2023, p. 50)

E no manguê, em sua água salobra, temos um ecossistema, “berçário da natureza”, onde muitas espécies encontram condições ideais para se abrigarem e criarem (Souza et al., 2018 citado por Cortat, 2023). Ambiente que

Embala, cria e alimenta. Nesse sentido, o manguezal, ao qual neste trabalho também chamo de manguê - o conjunto das espécies de árvores e arbustos que o representam - carrega em si a força e a responsabilidade do nascimento, da chegada do que é novo no mundo. (Cortat, 2023, p. 51)

Não é uma lindeza? Isso de uma lama-viva? Isso de ser o manguê um espaço que acolhe e potencializa a vida? Como lama, que assim é no manguezal, móvel, maleável, nutritora. Então que tenho me interessado em textos lama, textos manguê. Encontros lama, encontros manguê. Isso que você me fala Pedro, de um tempo de nos ler mais tranquilo, de uma escrita que não tem pressa e nem ponto de chegada certo e dado... que de verdade está mais interessada- leitura e escrita-, no processo mesmo de criar pontes, criar vida... levar os peixinhos girinos para nadar e ser rio com eles? Criar, Carol, em travessias inacabadas, criando textos, palavras, danças que são povoadas e povoam? Não podem então ser nossos textos, nossas pesquisas, a educação que fazemos e professamos, espaços-manguê, criadouros de vida, fertilizadores e fertilizados pelos encontros que ali se dão? menos interessados nos conteúdos programáticos e nos currículos rígidos, nos formatos e suas arestas e mais propensos a maleabilidade que a lama nos convida a experimentar?

SUMÁRIO

Sei que tenho fervido com essas ideias. Ou melhor, tenho agitado. Quero viver esse tempo do rio, sabe Pedro? um tempo que presta atenção ao que o vento nos diz, ao que a pele sente, aos aromas, sabores... tenho me interessado, Carol, em perceber os territórios que habitamos, os de lá e os de cá, talvez pensando e sentindo isso mesmo que você se pergunta, que trata-se menos de qual território e mais de como colocamos os pés, o corpo neles! (e esse é assunto que quero que a gente converse mais, lendo aqui o lindo livro de Ana Maria Gonçalves, "Um defeito de cor" e o livro do Simas e do Rufino, "Encantamento sobre política e vida", tenho também pensado naqueles que ao serem alijados de seus territórios tiveram seus saberes massacrados, como os povos escravizados de África. Aqui me pergunto como esse corpo cria nova territorialidade e inventa modos de sobreviver ao epistemicídio? mas aqui é outro papo...).

Amores, acho que poderia ficar aqui conversando com cada ideia, história e beleza que enviaram em suas cartas. Mas, que o bom é o fluxo do diálogo, paro por aqui. Mas antes quero contar que li também (essa semana li muito gente!) o livro do Krenak, "Futuro Ancestral" e pensei em você, Pedro, demais. Deixa trazer aqui um pedacinho que conversa muito com tudo isso que a gente tem dito, sentido, pensado? "(...) Por isso eu digo: respeitem a água e aprendam sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e em espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos." (Krenak, 2022, p. 27)

Daí que eu quero escutar mais e mais os rios.

p.s Adorei a história dos sapinhos. Histórias, tenho aprendido, são lindos modos de aprender vidas.

Amor, Dri

RIO DE JANEIRO, FEVEREIRO

Amores,

Já havia comentado com vocês sobre a sensação de suspensão em que me encontro. Ela parece ser um forte acontecimento agora, e me acompanha em todos meus gestos, em todos os momentos do dia. Parece ocupar um *entre* lugares, *entre* ações, *entre* possibilidades. Mas esse *entre* me impulsiona a um deslocamento, não somente territorial, mas subjetivo. Um desejo de afrouxar fronteiras e desbravar territórios, num percurso futuro imaginado, que já está sendo acontecimento no momento em que me entusiasma e me incentiva ao movimento. Aqui também lembro-me de Krenak, nas imaginações do que pode ser esse livro de título encantador: Futuro ancestral. Imagino a beleza de suas palavras - ainda não tive o prazer de lê-lo - mas tive acesso a um fragmento inicial em que o autor descreve uma conversa de crianças remando numa canoa: "Nossos pais dizem que já estamos chegando perto de como era antigamente" (2022). Essa imagem ocupa meu pensamento, poeticamente, desfazendo a rigidez da racionalidade ocidental e me impulsionando a outros modos de existir e ser tempo. A escrita de uma carta provoca um gesto passado/presente/futuro, um lembrar, na ação de uma escrita de agora em direção aos olhos que a lerão futuramente. Que já estão a ler, enquanto escrevo, através da minha intenção de enviar as palavras a vocês. Tempos. Ações. Travessias. Suspensão. Uma ação que pode ser poética, imaginativa.

Os últimos dias têm sido uma experiência forte. Momentos em que as atitudes e decisões se estabelecem num quase acontecimento, como imagens nebulosas (SALLES, 1998) dos processos criativos, que se dão antes da forma surgir na matéria escultural manipulada pelo artista. Uma pausa que move. Parece estranho, mas vivo essa imagem agora, uma pausa que parece se mover junto com os pensamentos. Instantes suspensos. Me encanta

a possibilidade de fazer da suspensão um lugar no qual podemos nos apoiar. Esse lugar suspenso, como o lugar do não saber, como a sala de ensaio vazia, carregada de acontecimentos por vir.

Seria essa suspensão, algo semelhante ao mangue, Dri? Ao encontro? O lugar do fim e do início? Onde tudo pode se dar, em diversas direções? Um cruzamento de possibilidades, invenções? Se posso apoiar-me no que está em suspensão, invento sua matéria. O mangue me faz lembrar das raízes que se sobressaem na calmaria de seu ambiente fértil. Num emaranhado de vida que se dá fora e dentro da lama. Um espaço úmido, que me faz lembrar dos espaços moles, dos quais Virna Bemvenuto³¹ dialoga em sua pesquisa. Espaço repleto de vida. A umidade também me faz lembrar do erótico, como já citei na carta anterior. Esse erótico como forma de conhecimento e como pulsão, vitalidade, desejo. Um erótico que nos move, nos faz deslocar de nossos lugares conhecidos para desbravar os terrenos férteis das vontades, da curiosidade e da invenção. Parece uma força de impulsão, como um salto, que faz o corpo suspender e aparentemente perder seu peso.

Que bonita essa imagem que Raissa nos convida a habitar. Com ela me recordo de quando estive dentro desse bioma, em Maracáipe, Pernambuco, há anos atrás para a circulação de um espetáculo. Tive a oportunidade de adentrar de jangada nas águas que se misturam entre rio/mar e caminhar entre as raízes que espiam, tanto a lama quanto a água e o ar. Me lembro de carregar água para observar os pequenos cavalos marinhos na palma da mão. O miúdo da vida. Marina ainda bebê, também em sua miudeza engatinhante, em momentos de pausa, mamava entre as raízes/esculturas. Um emaranhado escultural das raízes, no profundo lamaçal. Gosto de pensar no manguezal, assim como na suspensão.

31

Virna Bemvenuto é artista, professora e pesquisadora. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse momento, ouço ao longe um som/corpo, que desliza pelas ruas de Santa Teresa, e imagino seu percurso desviante, deixando rastros coloridos pelos concretos do bairro. Imagino a pequena ou grande multidão que o compõe: fantasias, beijos, suores e cervejas. Corpos multidões, danças e tesão. Um mar, também, de possibilidades. Um brinde à suspensão subversiva e ritualística do Carnaval!

Por aqui, deixo meu amor cheio de glitter pra vocês!

Escrevo feliz!

beijos beijos

Carol

CACHOEIRA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO, FEVEREIRO DE 2023

Num nascer do dia.

Lindezas,

Acordei com uma nascente de palavras que me embebedaram e farão girar o moinho do meu dia (e fazem). Palavras em correnteza como cidadezinha centro tempestade cidade caos pendente relação tempo território fim começo agora esquecimento espaço precioso mergulho lógica fábrica avesso diálogo barriga experiência casa chão passado poeira casa cozinha coletivo gato crise festa zero virtual tecido tácito desejo deslocamento sabor contato frio fluente coragem voz recurso calma doméstica escolha assombro vizinho lombar marca riso rio janela ninho passarinho árvore escondido pequeno perto verde som voo bairro disputa bar diversidade severo urgente suspensão poético tessitura erotismo ferve amigos vetores giros ar carta ensaio pandemia habitat caseiro mão duros solidão

SUMÁRIO

medo coreografia paredes olhos luz virtuoso rosto cantos paisagens temperaturas imaginação circo nômade trajetos natal íntimo velhos travessia encaixa hoje pressa lábios pele ossos gesto calma xícara cachoeira rabisco trocadilho arrepio fuu prosa girino peixe sapo raro plástico arregalo bernal memória mundo linha rasgo fluxo desimportante instante cata-vento sopro roçar profundo embalo esbarro costas navegar amor mangue impossível cruzo mar goza salobra concreto tesão ritual lama criadouro papo rumo afrouxar pausa inventices férteis bioma bebê berço... Hoje eu acordei com o desejo de nascenças, de brotos, de fios d'água, de miúdos, de palavras que inauguram e convidam à uma possível epistemologia do cotidiano.. Enquanto descia para vir até mais próximo do rio Itararé e da represa Xavantes que também são marcadores da fronteira entre os estados do Paraná e São Paulo, lugar de começos, encontros e fins e que nesse momento estou e escrevo para vocês, resolvi parar no caminho, na mina d'água exposta na beira da estrada. Matei minha sede, me refresquei e tentei seguir com meu olhar para alcançar de onde vinham aquelas águas. Cheguei em lugar nenhum, e não sei exatamente se esse ponto precisa existir. Ou estamos fixados na ideia de uma origem ou fim, ou tememos não ter lar ou ainda é uma velha tentativa frustrada de justificar as nossas partidas-vindas? Esperançar? Me intriga e me encanta a dança entre a vida-morte-vida. É que bem próximo da bica haviam folhas secas, pedras, insetos, poeiras, bichos, vivos e certamente mortos e foi nessa paisagem em que matei a minha sede. Engraçado essa expressão "matar a sede", não é? Como a morte, a vida é instante e nascer me parece ser feito da mesma matéria que é movimento. Seguir, seguir, seguir. Miramos no horizonte do rio (que é hipnotizante), mas sentimos os pés encharcados por ele? Existe passado, presente e futuro como experiências isoladas? Eu já não sei onde começam as minhas palavras e terminam as suas, onde nascem e morrem as criações que aqui resolvemos compartilhar. Eu sinto esse mangue Dri, eu sinto também ser amamentando por esse entre-lugar Carol. Aliás, esse texto-carta é início ou fim? Caminho será? Recorro ao "*Cão sem Plumas*" de João Cabral de Melo Neto (2012, p. 22-23) que conta-nos:

"Na paisagem do rio
difícil é saber
onde começa o rio;
onde a lama
começa do rio;
onde a terra
começa da lama;
onde o homem
onde a pele
começa da lama;
onde começa o homem
naquele homem."

De tempo somos e hoje eu parei na mina, pensei ter visto a água nascer, mas ela já corria mata afora, terra adentro, céu acima, em mim ela já jorrava, em nós. Há um rio que me atravessa e eu vi uma gata prenha parir ontem à noite, não foi sonho, eu vi ela miar de dor e talvez de alívio e eu amo dar feição a eles, então ela sentia alegria também. Foram seis, aliás, são seis ainda, imagino, e amanhã farei trinta e três anos, 15 de fevereiro. Prendo a respiração. Fico assim um tempo. Contudo, o ar vai sair, quer sair, o liberei e já o inspirei novamente, não o mesmo, outro, ar e Pedro.

Ao que nos agarramos?

Sentimo-nos em travessia? Melhor, somos travessia? Melhor (talvez), estamos.

À beira, na mina, em companhia dos sete gatos, os trinta e três anos, vocês, à espera de quem nos leia, tudo isso sinto ser a minha vida (e pesquisa) agora. No cotidiano.

Quero continuar, mas, e as páginas? Como iniciar ou finalizar um texto-carta? Sou crente nas águas e em seus caminhos, então, meus amores, até o mangue ou o mar ou o rio ou a mina ou a chuva ou até logo.

Quando virão até o meu rio? Não que eu tenha pressa (risos),
mas estou com saudade.

Com amor,

Pedro Zirolto.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. **Memórias Inventadas: O apanhador de desperdícios**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CORTAT, Raíssa Campos. **Jogando a Educação na lama: um encontro entre o rio, a educação e o mangue**, monografia de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MELO NETO, João Cabral. **O rio**. Rio de Janeiro: Objetiva: 2012.

RAMALLO, Francisco. **Casa Barrio José: El devenir de una instalación em una re (loca)lización Cuir**. não publicado. 2023.

RAMALLO, Francisco; BERENGENO, Luciana; YEDAIDE, María Marta. **El placer em la investigación em educación: Trânsito afectivos y afectantes como eróticas del rigor**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v.7, n.1. 2021.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: Sobre Política de Vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SOBRE O ORGANIZADOR

Jean Carlos Gonçalves

Professor da Universidade Federal do Paraná – UFPR, onde atua na área de Linguagem, Corpo e Educação. É professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR) - Linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCoRes). É, também, professor credenciado no quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande (PPGLetras/FURG). Possui Bacharelado e Licenciatura em Teatro-Interpretação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Mestrado em Educação (FURB/CAPES) e Doutorado em Educação (UFPR). Realizou estágios de Pós-Doutorado Júnior (PDI/CNPq) e Sênior (PDS/CNPq) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) e Pós-Doutorado em Educação (PNPD/CAPES) na Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI). É líder, com Michelle Bocchi Gonçalves, do *Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades* (Labelit/UFPR/CNPq), grupo anfitrião da Diálogos – rede internacional de pesquisa. Membro pesquisador do GP/CNPq/PUC-SP *Linguagem, Identidade e Memória* (Coordenação: Beth Brait), do *Núcleo de Pesquisa da Presença - Escola Superior de Artes Célia Helena/SP* (Coordenação: Sonia Machado de Azevedo) e dos grupos *Observatório Cultural* e *Arte y Entorno* da UTPL - Equador. Coordenador (Biênio 2018-2020) e vice-coordenador (Biênio 2020-2022) do GT Nacional Estudos Bakhtinianos da ANPOLL. Autor de *Teatro e Universidade: Cena. Pedagogia. [Dialogismo]*, publicado na Coleção *Teatro*, Série *Pedagogia do Teatro* da Hucitec Editora. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: jeancarlosgoncalves@gmail.com

S U M Á R I O

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adrienne Ogêda Guedes

Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Psicóloga (UFRJ), Pedagoga (UCAM), Mestre e doutora em Educação (UFF), Especialista em Alfabetização (UFRJ), Docência do Ensino Superior (UNIRIO) e Educação Infantil (PUC). Arte Educadora pelo Ateliê Hélio Rodrigues e formada em Expressão Corporal pela Escola Angel Vianna. Formação Ivaldo Bertazzo (2019). Coordena o grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Arte, Troca, Sentidos) vinculado ao NINA (Núcleo Infância, Natureza e Arte) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Integra a Rede Diálogos – Rede Internacional de Pesquisa, atividades colaborativas que reúnem pesquisadores de vários países.

E-mail: adrienne.ogeda@gmail.com

Carla Carvalho

Pós-Doutoranda em Letras: estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande - UFRG. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná-UFPR. Professora de arte no Departamento de arte e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau-FURB. Líder do GP Arte na Educação.

E-mail: carcarvalho@furb.br

Carolina Cony Dariano da Rosa

Artista que transita entre linguagens. Possui formação técnica em teatro no TEPA (Teatro Escola de Porto Alegre), graduação em dança pela Faculdade Angel Vianna e mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como bolsista da CAPES e FAPERJ Mestrado nota 10. Artista selecionada para a mostra de performances da VERBO de 2023 com o projeto "Dança em Pequenos Lugares", realizado pelo Edital Cultura nas Redes, SECEC/RJ em 2020. Foi convidada pelo Instituto Moreira Salles para realizar a criação da série "Breves danças para pequenas telas". Faz parte do espetáculo/intervenção Mão – translação da casa pela paisagem, com direção de Renato Linhares, criado em 2017. Integra o grupo de pesquisa FRESTAS, coordenado pela professora Adrienne Ogêda Guedes. É arte educadora e professora de dança na Escola Casa Monte Alegre.

E-mail: carolcony@gmail.com

SUMÁRIO

Eloisa Muriely de Sousa Rodrigues

Especialista em Gestão, Docência, Educação Infantil e Séries Iniciais. Graduada em Pedagogia. Professora efetiva de bebês na Educação Infantil. Estuda sobre os bebês, mediação de literatura para bebês e brincadeiras. Integrante do GPLP – Grupo de Professores de Linguagem.

E-mail: eloisamuriely@hotmail.com

Fernanda Caron Kogin

Doutora em Educação, na linha de pesquisa “Linguagem, Corpo e Estética” (LICORES), pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Educação na linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”, também pela UFPR. Especialista em Produção e Mercado Audiovisual pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Tecnóloga em Produção Cênica pela UFPR e Bacharel em Desenho Industrial - Design Digital pela PUCPR. Atualmente, é graduanda de licenciatura em Pedagogia na UniCesumar. Atua como Videomaker e Produtora Cênica desde 2013 em sua produtora Pitanga Azul Produções. Apaixonada pelas possibilidades transdisciplinares, busca costurar em suas pesquisas, estudos no âmbito audiovisual, educacional, teatralidades e processos criativos.

E-mail: fernandakogin@hotmail.com

Jamile Dal-Cin

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Labelit — Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq).

E-mail: jamiledalcin@unochapeco.edu.br

Luciane Oliveira da Rosa

Doutora em Educação. Mestra em Educação. Especialista em Neuropsicopedagogia. Graduada em Pedagogia. Pesquisadora do Grupo Contextos da Educação da Criança – PPGC Univali. Integrante do GPLP – Grupo de Professores de Linguagem. Experiente na atuação com a Educação Básica, especialmente, na Educação Infantil e na coordenação da Brinquedoteca escolar. Atua na Formação continuada de professores. Docente na graduação da UNIFEBE.

E-mail: luciane.rosa@unifebe.edu.br

Melissa da Luz Domingos

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná – Linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs/PPGE/UFPR), Licenciada em História (UNESPAR) e em Educação do Campo (UFPR). Integra os grupos de pesquisa: NALUTA - Núcleo de Pesquisa em Educação: Campo, Trabalho, Práxis e Questão Agrária (UFPR/CNPq) e Labelit - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Labelit — Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq).

E-mail: me100preconceito@gmail.com

Michelle Bocchi Gonçalves

Professora da Universidade Federal do Paraná, atuando no Departamento de Teoria e Prática de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs/PPGE/UFPR). Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), doutorado e mestrado em Educação (UFPR) e graduação em Ciências Biológicas (UNIVALI). Líder do Labelit - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq).

E-mail: michellebocchi@gmail.com

Pedro José de Freitas Zioldo

É natural de Ribeirão Claro/PR, onde atua como Artista da Cena, Educador e Psicólogo. Tem graduação em psicologia pela PUCPR. Pedagogia pela UNIFACVEST. Especialização em Teatro e Expressividade pela UniCesumar. Psicomotricidade pelo Instituto Rhema. Formação no Sistema Laban/Bartenieff pela FAV - Faculdade Angel Vianna. Mestrado em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena - ESACH e atualmente é doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - bolsista CAPES. Integra os grupos de Pesquisa FRESTAS- Formação e Ressignificação do Educador, saberes, trocas, arte e sentidos e Labelit - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPQ). Além disso, é membro do Grupo de Teatro Paiol e integra o Núcleo de Pesquisa da Presença - NPP, coordenado por Sônia de Azevedo pela ESACH.

E-mail: pedrozioldo90@gmail.com

Reinaldo Kovalski de Araújo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná UFPR, Especialista em Educação Profissional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR. Graduado em Licenciatura em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná, graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Professor do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná (SEED-PR). Atuou como orientador nos cursos de pós-graduação em Gênero e Diversidade Sexual da Universidade Federal do Paraná e no curso de Pós-graduação em Pobreza e Desigualdade social da mesma universidade. Atuou como professor conteudista nos cursos de pos graduação EaD do Instituto Federal do Parana. Foi docente no Centro de Educação Profissional Professor Newton Freire Maia, nos cursos: Técnico em Paisagismo, Meio Ambiente, Agropecuária e Sistemas de Energias Renováveis. Atuou como Técnico Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Paraná no departamento da Diversidade atuando na CERGDS Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual. Atualmente desenvolve pesquisas cujo interesse se volta para relação entre a teoria crítico performativa, funk, teatralidades e a escola. Ancora-se na perspectiva Analítica Dialógica do discurso (ADD) tendo como principais teóricos Bakhtin e o Círculo.

E-mail: rei.rka@gmail.com

Thais Adriane Vieira de Matos

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR na Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação. Faz parte do Grupo Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia e Arte-Educação. Pesquisadora do Programa de Excelência Acadêmica – PROEX da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Mestra em Educação e Licenciada em Educação Física pela UFPR. Tendo sido professora da Rede Municipal de Ensino em Matinhos/PR e Curitiba/PR. Dedicar-se a pesquisar as corporeidades na escola, articulando os Estudos de Gênero pós-estruturalistas e a Filosofia da Diferença, no contexto da formação e da prática docente.

E-mail: thaisadrianematos@gmail.com

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

alteridade 35, 54, 57, 63, 69, 70, 114, 116, 117, 165, 175
 aprendizagem 12, 14, 15, 16, 43, 51, 80, 105, 109, 113, 116, 124, 165
 arte 10, 15, 16, 36, 46, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 70, 71, 72, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 129, 134, 147, 148, 157, 159, 167, 168, 175, 181, 194, 196

B

bebê 8, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 188, 190

C

carnavalização 9, 131, 132, 133, 137, 140, 144, 145
 compreensão 31, 32, 43, 51, 60, 63, 66, 69, 100, 107, 114, 115, 116, 118, 119, 129, 144, 151, 161
 conhecimento 12, 14, 16, 28, 32, 34, 38, 44, 47, 60, 64, 67, 69, 79, 80, 100, 109, 114, 119, 143, 145, 153, 158, 162, 165, 166, 188
 corpo 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 61, 62, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 103, 109, 113, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 168, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 186, 188, 189
 corpo negro 8, 16, 37, 38, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 137
 cotidiano 9, 16, 50, 52, 75, 80, 84, 89, 114, 134, 140, 159, 171, 172, 177, 190, 191
 criança 84, 86, 89, 90, 91, 109, 182
 cultura 13, 35, 61, 75, 77, 80, 149, 170, 174

D

desenvolvimento 13, 14, 80, 86, 90, 94, 101, 103, 109, 151, 153, 158, 161, 162, 163, 167, 168
 diálogo 31, 32, 40, 44, 59, 69, 113, 116, 117, 118, 119, 123, 125, 128, 134, 138, 142, 144, 151, 152, 153, 170, 173, 186, 189

disciplina 19, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 32, 35, 100, 158, 159, 160
 diversidade 45, 62, 84, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 141, 168, 176, 189

E

educação 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 34, 38, 40, 41, 43, 45, 47, 52, 75, 77, 79, 84, 86, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 129, 130, 132, 162, 168, 172, 181, 184, 185, 192, 193, 198
 educação infantil 79
 empoderamento 132
 ensaio 19, 20, 21, 22, 24, 31, 34, 74, 75, 109, 151, 152, 172, 177, 188, 189
 escola 8, 9, 10, 17, 49, 50, 51, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 131, 132, 136, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 196, 197
 espaço 26, 31, 34, 39, 54, 55, 67, 70, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 96, 105, 107, 123, 125, 126, 135, 136, 137, 143, 145, 147, 156, 161, 162, 163, 164, 165, 173, 174, 175, 177, 178, 185, 188, 189
 espaços 21, 23, 40, 46, 49, 62, 86, 87, 90, 96, 98, 126, 133, 174, 178, 179, 185, 188
 estética 8, 9, 10, 13, 16, 45, 46, 50, 53, 54, 55, 57, 61, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 134, 145, 146, 149, 168, 174, 183
 estudo 9, 19, 22, 43, 99, 101, 109, 134, 144, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 161, 162, 198
 exclusão 8, 11, 12, 47, 92, 93, 96, 98, 103, 107, 108
 experiência 9, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 61, 63, 64, 70, 78, 79, 89, 91, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 151, 152, 154, 161, 174, 175, 178, 183, 187, 189
 experiência estética 9, 16, 70, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128

F

formação 11, 16, 20, 34, 43, 50, 51, 52, 57, 65, 69, 75, 78, 89, 93, 95, 96, 97, 117, 143, 151, 152, 153, 167, 168, 194, 197

SUMÁRIO

fotografia 8, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 68, 70, 71

fotografia expandida 8, 53, 54, 56, 57, 58, 63, 68, 70, 71

funk 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 196

futuro 15, 56, 127, 172, 187, 190, 199

G

gênero 8, 11, 15, 42, 51, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 109, 134, 140, 141, 170

graduação 19, 20, 21, 57, 152, 193, 194, 196

H

história 17, 27, 28, 29, 42, 47, 60, 72, 137, 148, 153, 186

horizonte 95, 99, 102, 112, 113, 123, 127, 128, 129, 190

I

inclusão 47, 62, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 108, 109

inclusão social 94, 97, 108, 109

infância 20, 48, 75, 78, 80, 82, 86, 89, 90, 91

L

liberdade 10, 15, 26, 52, 59, 114, 132, 136

M

movimento 13, 14, 27, 45, 51, 88, 90, 94, 105, 106, 114, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 140, 154, 156, 157, 158, 159, 174, 176, 178, 181, 183, 187, 190

N

narrativa 22, 54, 63, 138, 151, 152, 157, 162, 165

natureza 64, 67, 77, 80, 82, 87, 88, 91, 99, 146, 157, 185

P

passado 40, 45, 49, 61, 68, 75, 122, 174, 187, 189, 190

pensamento 10, 11, 12, 15, 27, 69, 70, 76, 86, 90, 102, 117, 128, 140, 145, 154, 170, 172, 177, 178, 187

performances 134, 138, 139, 140, 141, 194

pesquisa 21, 32, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 54, 55, 57, 81, 82, 83, 85, 87, 93, 94, 97, 132, 138, 141, 151, 152, 160, 161, 164, 167, 168, 177, 181, 188, 191, 193, 194, 195, 196, 199

políticas públicas 94, 95, 96, 97, 98, 102, 104, 105, 107, 108, 109

práticas corporais 9, 111, 112, 113, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128

presente 20, 40, 46, 61, 68, 74, 75, 85, 88, 89, 109, 117, 119, 120, 121, 124, 126, 132, 135, 161, 162, 168, 180, 187, 190

processo 12, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 32, 34, 43, 45, 47, 50, 51, 56, 63, 75, 93, 101, 103, 107, 108, 113, 115, 118, 122, 128, 142, 145, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 170, 177, 182, 185, 192

professora 58, 70, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 147, 188, 194, 197

R

relação 12, 22, 26, 27, 30, 32, 34, 35, 39, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 54, 57, 58, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 89, 100, 106, 108, 114, 115, 116, 121, 128, 129, 134, 135, 138, 140, 142, 143, 144, 156, 158, 173, 189, 196

S

sexualidade 8, 11, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 138, 139, 142, 143, 144, 149

significados 16, 39, 68, 99, 114, 117, 118, 121, 125, 126, 165

sujeitos 11, 12, 16, 23, 27, 30, 32, 34, 35, 40, 41, 43, 61, 65, 66, 67, 69, 99, 102, 105, 112, 113, 116, 117, 118, 125, 127, 128, 129, 140, 141, 143, 148, 168

T

tempo 13, 14, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 34, 39, 48, 51, 54, 55, 59, 60, 63, 67, 68, 70, 78, 84, 86, 88, 89, 90, 100, 106, 117, 118, 120, 121, 123, 125, 133, 136, 138, 141, 142, 143, 147, 156, 161, 165, 169, 172, 173, 174, 177, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 189, 191

V

verdade 24, 32, 46, 58, 59, 62, 67, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 173, 185

vida 10, 14, 26, 28, 29, 33, 48, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 78, 79, 84, 86, 88, 89, 94, 100, 110, 113, 114, 116, 118, 119, 125, 126, 129, 133, 134, 135, 137, 153, 155, 156, 165, 168, 172, 175, 176, 178, 185, 186, 188, 190, 191

violência 12, 22, 29, 30, 60, 61, 96, 101, 102, 138, 140

www.PIMENTACULTURAL.com

CORPO(S) 2

cultura,
estética,
discurso