

Artículo de investigación

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.corpo.2015.1.a13>

Citación: Caón, Paulina María. (2015) Experiências corporais e estéticas de crianças, adolescentes e professores em duas escolas de Uberlândia – rastros de uma pesquisa, Revista Corpo-grafias: Estudos críticos de y desde los cuerpos, 2(2) pp. 212-237.

Recibido: 2/05/2015 Aceptado: 17/07/2015

EXPERIÊNCIAS CORPORAIS E ESTÉTICAS DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS DE UBERLÂNDIA – RASTROS DE UMA PESQUISA

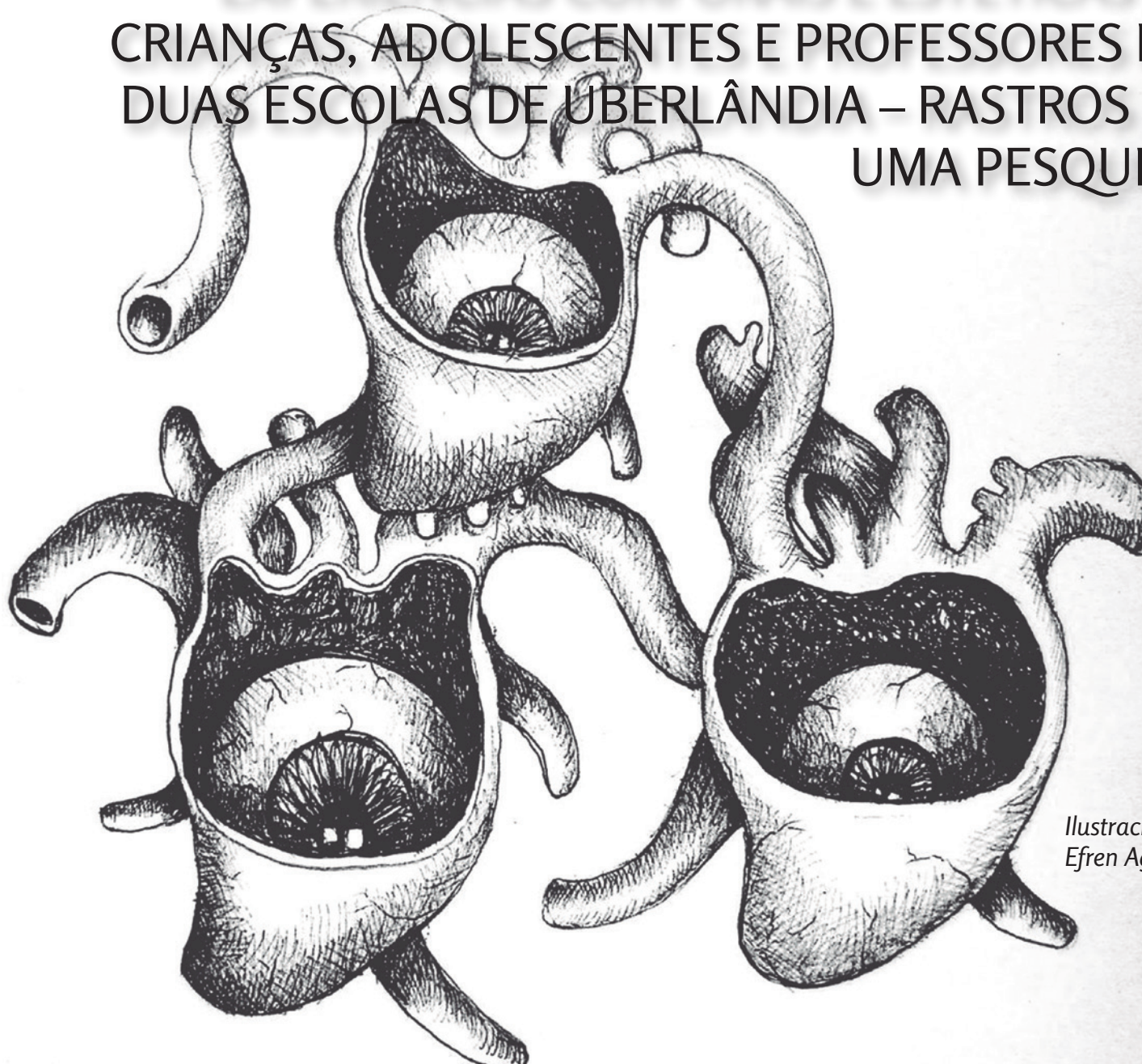


Ilustración:
Efrén Aguilera

PAULINA MARIA CAON

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

paulinamariaus@yahoo.com

Professora do Curso de Teatro, do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, com interesse especial pelos campos das Corporalidades, Teatralidades e Performatividades na criação e educação em Teatro. Faz parte do GEAC – Grupo de Estudos e Investigação sobre formação e criação em Artes cênicas. Tem projetos de pesquisa e ação na escola básica, atuando ainda como performer e colaboradora no Coletivo Teatro Dodecafônico.

Body experiences and aesthetic in children, adolescents and teachers in two schools in Uberlândia - Traces of an investigation

Abstract:

This paper presents part of the reflection of Revealing Bodies at the School doctoral thesis, whose focus of work in the field was the observation of the physical interactions among children, adolescents and teachers in two public schools in the city of Uberlândia, Minas Gerais - Brazil. As a result of research needs, an interweaving between the ethnographic and phenomenological approaches was built, the embodiment paradigm from Thomas Csordas, and the contact with the Anthropology of the Body and Performance Research Group (University of Buenos Aires) in doctoral training period with CAPES support. The elements of corporeality that emerged in the field observation that will address the paper relations are: body, space and matter / materiality, play and performativity, drift.

Keywords: Embodiment, Basic Education, Theater Teaching

Resumo:

Apresento parte da reflexão da tese de doutorado Desvelando Corpos na Escola, cujo foco do trabalho em campo foi a observação das interações corporais entre crianças, adolescentes e professores em duas escolas públicas da cidade de Uberlândia, Minas Gerais – Brasil. Um entrelaçamento entre as abordagens etnográficas e fenomenológicas se construiu, fruto das necessidades da investigação, do estudo do paradigma do embodiment, de Thomas Csordas, e do contato com o Grupo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Performance (da Universidade de Buenos Aires), no período de estágio de doutorado sanduíche com apoio CAPES. Os elementos das corporalidades que emergiram na observação em campo e que abordarei na comunicação são as relações: corpo, espaço e matéria/materialidade, jogo e performatividade, deriva.

Palavras-chave: Embodiment; Educação Básica; Ensino de Teatro.

Experiencias corporales y estéticas en niños, niñas, adolescentes y profesores, en dos escuelas de Uberlândia - Huellas de una investigación

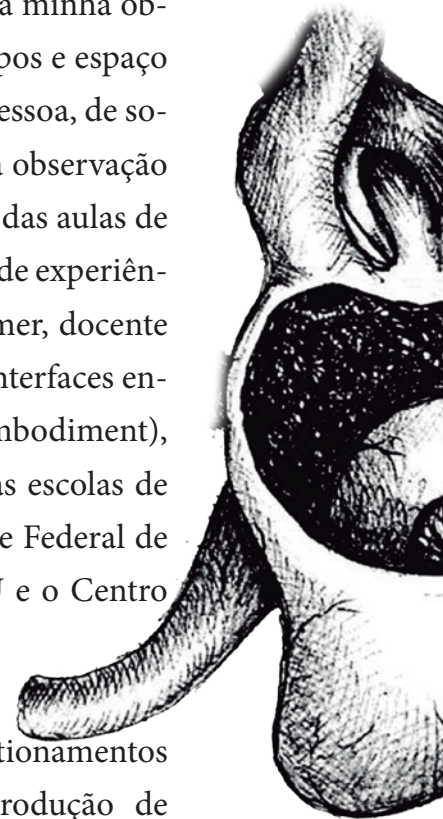
Resumen:

El texto presenta parte de la reflexión de la tesis de doctorado Desvelando Cuerpos en la Escuela, cuyo eje de trabajo fue la observación de las interacciones corporales entre niños y niñas, adolescentes y profesores en dos escuelas de la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais – Brasil. Un entramado entre abordajes etnográficos y fenomenológicos se construyó, fruto de necesidades de investigación, del estudio del paradigma del embodiment, y del contacto con el Equipo de Investigación en Antropología del Cuerpo y de la Performance (da UBA), en una pasantía de doctorado con apoyo CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior). Los elementos de corporalidad que emergieran que abordaré en este artículo son las relaciones: cuerpo, espacio y materialidad; juego y performatividades; deriva.

Palabras clave: Embodiment, Educación Básica, Enseñanza de Teatro.

O presente artigo apresenta elementos da reflexão elaborada como fruto da pesquisa de doutorado realizada entre 2011 e 2015 no contexto do programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, na área de concentração de Pedagogia do Teatro. Meu ímpeto naquele contexto foi fazer um trabalho sobre o que acontece entre professores e estudantes quando há aulas curriculares de Teatro em escolas de Educação Básica. Ele se reuniu à minha obsessão já antiga em estudar as interações entre os corpos e entre corpos e espaço como lastro de nossa cultura e da própria constituição da noção de pessoa, de sociedade e de cultura. Assim a pesquisa foi focada especificamente na observação das interações corporais entre professores e estudantes no cotidiano das aulas de Teatro na escola. Para dar conta do desafio envolvido na investigação de experiências corporais no contexto escolar, minha experiência como performer, docente e pesquisadora esteve em jogo durante todo o processo e estabeleci interfaces entre estudos de diferentes áreas - Teatro, Educação, Corporalidade (Embodiment), Fenomenologia, Antropologia. Acompanhei aulas de teatro em duas escolas de Uberlândia-MG, cidade em que atuo como docente na Universidade Federal de Uberlândia – UFU: a Escola de Educação Básica (ESEBA) da UFU e o Centro Educacional Maria de Nazaré (CEMN).

As motivações para a pesquisa também tinham origem em questionamentos mais amplos no campo da Pedagogia do Teatro e da produção de conhecimento acadêmico. Um deles se originara em minha percepção da pouca produção de trabalhos sobre teatro na escola, o que manifestava o “baixo” status do tema na investigação em Teatro e a percepção da persistência de certa hierarquização no campo. As pesquisas voltadas aos temas da docência (universitária ou escolar) no Brasil até hoje discutem algumas marcas da história da criação das licenciaturas na universidade e da hierarquização entre licenciaturas e bacharelados (AZANHA, 1995).



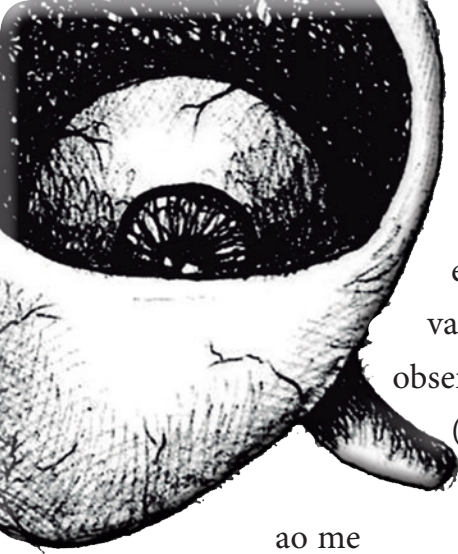
Durante a pesquisa construí molduras – mapas sobre mapas – tempos-espaços-experiências com implicações recíprocas na constituição da reflexão. Parti de um exercício autobiográfico em que abordei minhas trajetórias corporais e representações acerca da escola e do fazer artístico como experiências que se entrelaçaram na constituição dos temas e perguntas da investigação. Busquei ainda contextualizar brevemente o tema na moldura sócio-histórica da Modernidade Tardia (BAUMAN, 2005; SILVA, 2001), assim como os processos de escolarização nela (FOUCAULT, 1994; VEIGA, 2002), mas também questionando a pertinência de categorias excessiva e generalizadamente presentes em boa parte da literatura no campo da Educação e da própria Sociologia. Partes de minhas afirmativas vão ao sentido da necessidade de aproximação com os contextos singulares que investigamos.

Experiência corporal na construção das abordagens teórico-metodológicas

Csordas (2011a) propõe em seu trabalho uma etnografia fenomenológica ou uma fenomenologia cultural. Como pesquisadora, rastreio alguns pontos de contato entre as práticas da etnografia e da fenomenologia que se fizeram presentes no processo dessa investigação. Nesse rastreamento, os pontos de contato se manifestam nas dimensões da observação e da escrita nas duas linhagens. Observação e escrita emergem como experiências corporais – experiência corporal de estar no mundo ao estar em campo, experiência corporal do pensamento nos processos de escritura.

1) Em ambas a observação direta emerge como modo de conhecimento do mundo, seja como mundo da vida, seja como vida social-cultural. Na observação interessa à etnografia e à fenomenologia esse retorno às experiências mes-





mas, pois interessa compreender e construir verdades a partir de contextos específicos, a partir da diferença e das diferenciações, das similaridades e das alteridades. Tanto na fenomenologia quanto na etnografia os seres (aqueles que observam e aqueles que “são observados”) trocam de papéis (o pesquisador é observado ao observar e observa ao ser observado), engendram espelhamentos e contaminações (de posturas corporais, de ideias e discursos), vivem deslocamentos territoriais, culturais. Esse foi o campo tenso e fértil em que me vi ao me colocar nessa interface.

2) Ainda no tema da observação, em ambas se faz presente o desafio da suspensão de categorias prévias enquanto se observa, como uma busca possível apenas temporariamente. Estar completamente imersa na bibliografia de um campo pode implicar ter demasiados pressupostos, categorias ou generalizações previamente utilizadas por outros pensadores da área. Estar demasiadamente imersa em certas práticas corporais implica padrões de movimento e pensamento que podem auxiliar na compreensão da corporalidade de um grupo, mas também pode naturalizar tais padrões que passam a ser “a” medida para olhar “o” Outro. O desafio parece ser esse engajamento numa observação simultaneamente obsessiva e aberta a todos os detalhes, inclusive aqueles que, por vezes, parecem estar fora do horizonte da pesquisa escolhida. Tal abertura pode gerar deslocamentos do “lugar olhado das coisas” (DAWSEY, 2005a, 2005b). Nesse sentido, a imersão na experiência em campo parece pedir momentos de distanciamento (seja na escrita em caderno de campo, seja na saída do ambiente de campo e retorno ao lugar de origem da pesquisadora). Silvia Citro (2009) propõe movimentos de “ir-e-vir”, de aproximação e distanciamento, como movimentos que implicam uma atitude compreensiva e de suspeita não apenas em relação àqueles a quem se observa, mas em relação às percepções do próprio pesquisador.

3) A imersão corporal no processo de observação talvez seja a contraparte da atitude que aponte no último parágrafo. Nesse momento levanto o modo como a corporalidade do pesquisador está em jogo tanto na fenomenologia quanto na antropologia, no sentido de passar pelos deslocamentos territoriais, culturais já citados. Para que ocorram tais deslocamentos é necessário que eu mergulhe nas práticas corporais que observo. Eles próprios (os deslocamentos) são experiências que alteram estados corporais ou modos somáticos de atenção, especialmente quando implicam a experiência de padrões de movimento-ação-pensamento muito distintos dos do pesquisador (TURNER, 2005): ir à roça e nela trabalhar junto de agricultores, aprender a técnica corporal que se estuda (capoeira, tai chi chuan, etc.), entrar em uma improvisação teatral ou sentar-se com estudantes e professor para tomar a merenda no horário do intervalo. Essas experiências corporais causam variações concretas em posições no espaço, em tônus e formas cotidianas da corporalidade do pesquisador. A observação acurada dessas alterações nos modos somáticos de atenção (nos estados corporais, emoções, pensamentos) do/a pesquisador/a podem se desdobrar em outras compreensões possíveis das experiências corporais do grupo estudado, gerando outras possibilidades de reflexão.

4) Tanto na fenomenologia quanto na etnografia a escrita ou os processos de escritura têm ganhado atenção especial. A escrita é a ação que possibilita à pessoa olhar-se fora de si. Deter-se sobre seus próprios pensamentos já expostos no papel ou na tela. Na escrita, há um momento de parto: a etapa da criação escrita (à mão ou em digitação), na qual em diferentes instantes sequer sabemos qual a próxima palavra a vir ao papel. Parte de nosso pensamento é desconhecido por nós mesmos (MERLEAU-PONTY, 2003). Fala Marilena Chauí, estudando Merleau-Ponty:

[...] o momento da expressão, aquele em que o escritor, tendo imprimido uma torção inusitada no léxico disponível, o faz “secretar uma significação nova”, deixando-a à disposição do leitor não prevenido de quem se apodera e de cuja cultura passa, daí por diante, a fazer parte. A linguagem instituinte não é apenas alusiva, como toda linguagem, é ainda astuciosa. O escritor não convida quem o lê a reencontrar o que já sabia, mas toca nas significações existentes para torná-las destoantes, estranhas e para conquistar, por virtude dessa estranheza, uma nova harmonia que se apodera do leitor, fazendo-o crer que existira desde sempre e que desde sempre lhe pertencera. Escrever é essa astúcia que priva a linguagem instituída de centro e de equilíbrio, reordena ou reorganiza os signos e o sentido e ensina tanto ao escritor como ao leitor o que sem ela não poderiam dizer nem pensar, pois a palavra não sucede nem antecede o pensamento porque é sua contemporânea. (CHAUI, 2002, p.19)

Nesse sentido, o pensamento se desvela e aparece em forma organizada durante o próprio ato da escrita. Fala um antropólogo:

[...] é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática. Assim sendo, seria um equívoco imaginar que, primeiro, chegamos a conclusões relativas a esses mesmos dados, para, em seguida, podermos inscrever essas conclusões no texto. Portanto, dissociando-se o pensar do escrever. Pelo menos minha experiência indica que o ato de escrever e o de pensar são de tal forma solidários entre si que, juntos, formam praticamente um mesmo ato cognitivo. (OLIVEIRA, 2006, p.32)

5) Fenomenologia e etnografia utilizam o termo descrição para nomear os textos reflexivos em que se narram fenômenos, situações dos grupos estudados. Na fenomenologia de Merleau-Ponty se fala na descrição das essências, como invariantes das experiências do ser-no-mundo, em que se busca deixar falar a experiência, sem a ilusão de dar conta de sua totalidade ou de falar da “coisa” em si (como ser positivo). Na etnografia, especialmente na linhagem hermenêutica ou performativa em que se situa Geertz (1989), se fala em uma descrição densa como o texto desejado do bom etnógrafo, que seria aquele capaz de se debruçar, perceber e distinguir entre um piscar de olhos e as piscadelas marotas (DAWSEY, 2013, p.292).


Mesmo numa compreensão semiótica de cultura (cultura como texto), Geertz enfatiza que a prática etnográfica está centrada na observação do fluxo de comportamento, no fluxo das ações sociais e que nelas se encontram as articulações de formas culturais (1989, p.12). Propõe que o etnógrafo escreve, interpreta, inscreve significações culturais, mas que exatamente por isso a análise cultural não pode se submeter a coerências impostas, interpretações rígidas ou argumentos seguros.

Um leitor intrigado poderia dizer que na fenomenologia se buscam essências invariáveis e na etnografia saberes circunstanciais, e que, portanto, não há “harmonia” possível. John Dawsey (2013) escreve sobre o texto clássico de Geertz, acerca da briga de galos balinesa, e ensaia pensamentos sobre o conceito de descrição densa, trazendo à tona as margens dos textos do próprio Geertz, escovando-os a contrapelo, inspirado em Walter Benjamin. Ele delineia a ideia de uma descrição tensa.



Círculos hermenêuticos produzem efeitos cujas afinidades com o teatro dramático chamam atenção. De início, um texto estranho, disforme. Um mal-estar. Um choque na percepção do mundo. Intensifica-se uma crise de interpretação. No movimento que se faz em direção aos contextos, observa-se uma ação reparadora. O estranho se transforma em algo familiar, sem que ele perca a especificidade de sua forma de expressão. E adquire significado. Assim se revitaliza o todo, em sua relação com as partes. Na volta ao texto, o desfecho: a iluminação do todo, e do texto.

No ensaio sobre as brigas de galos, porém, o choque se produz no movimento em direção aos contextos. Contextos se desarrumam. Na sobreposição de textos, revela-se um contexto carregado de tensões. Nessa história, balineses produzem um efeito de estranhamento em relação a eles mesmos... Nem familiar, nem exótico. Inquietante. Um paradoxo de tradução: quanto maior o conhecimento, maior o estranhamento. Quanto maior a familiaridade, maior a inquietação. (DAWSEY, 2013, p.304)



Inspirada por Merleau-Ponty, por Geertz e pelo senso lúdico de um estudioso como Dawsey, penso que essa experiência-estudo indica que fenomenologia e etnografia são aquela espécie de direito e avesso – não como opostos que se complementam para preencher todos os espaços vazios –, mas exterior do interior, interior do exterior de uma mesma pele, tecidos contínuos de um mesmo ímpeto de enraizamento da reflexão na experiência encarnada do/no mundo. As sobras, as dobras, as emendas suspeitas são em meu cotidiano um modo de ser indagada pelas margens, pelo direito, pelo avesso, vice-versa – dançar com elas ou nelas.

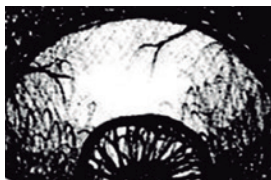
Na tese apresentei descrições e primeiras análises das observações realizadas ao longo de dois anos em trabalho de campo em dois capítulos nos quais

construo um entrelaçamento teórico-metodológico pautado nas noções de descrição fenomenológica (VAN MANEM, 1990), descrição densa (GEERTZ, 1989) e descrição tensa (DAWSEY, 2013). Tal construção é fruto de uma trajetória corporal da própria pesquisadora, que possibilita certo modo de estar em campo. Esse modo de estar em pesquisa (de vivê-la) me parece especialmente fértil na investigação dos corpos em ação, na abordagem do cotidiano escolar e especificamente das aulas de artes/teatro.

Sobre o Centro Educacional Maria de Nazaré (CEMN) escrevi o Caderno de Errâncias corporais, em que estabeleço metáforas espaciais dos corpos em ação no cotidiano escolar (emaranhados, constelações, labirintos...) e exploro alguns sentidos possíveis sobre esses corpos em ação. A errância emerge como experiência-noção que sustenta e dimensiona as experiências corporais em análise. Sobre a Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), escrevi o Caderno de Jogos Corporais, em que narro situações observadas na escola por meio da experiência-noção de jogo: o jogo dos corpos em espera, o jogo dos corpos em fruição, o jogo dos corpos em ação. A experiência do jogo e da performatividade como atos de reestruturação da realidade, estabelecimento de ordenações paralelas, suspensão de regras cotidianas, que são citadas, parodiadas ou completamente subvertidas é que sustenta e dimensiona as descrições nesse caso.

Na tese, a partir das elaborações apontadas sobre as escolas busco potencializar no último capítulo a emergência de algumas noções-experiências como domínios possíveis para se pensar processos pedagógicos e educação estética na atualidade. São elas: a relação entre corpo e espaço ou corpo e matéria/materialidade, que se desdobra ou amplia na relação corpo-mundo; a dimensão do jogo e da performatividade como estruturante da experiência do ser-no-mundo; a deriva como tendência, parte do horizonte de indeterminação em que estamos

imersos e por meio do qual estabelecemos (ou podemos estabelecer) errâncias, devaneios e reinvenções de formas de vida e criação. Tais elementos não constituem uma metodologia, mas rastreiam essências operantes, no sentido elaborado por Merleau-Ponty, que permeiam nossa experiência encarnada no mundo e que podem ser potencializadas em processos pedagógicos. É sobre esses elementos que me debruço a partir de agora, com o intuito de compartilhar alguns dos resultados reflexivos da investigação realizada.



Corpo e espaço, corpo e matéria/materialidade

Estou sentada no chão de cimento do pátio e se aproxima à minha esquerda um menino desenhando com giz no piso. Longas linhas se delineiam. Às vezes, ele está em pé, dobrado nos quadris, coluna arredondada, alternando passos contínuos que acompanham o riscar do chão com momentos em que interrompe, muda a posição do corpo em relação à linha para continuar, senta-se, inventa alguma forma dentro do desenho traçado. Ele me mostra: duas longas linhas paralelas, um quase triângulo ao final do traçado. Persigo o “fio” e vejo que é uma só linha que se curvou, dobrou e tornou paralela a si mesma. Ele abandona aquele e busca outro espaço. Há crianças por perto, uma delas procura um giz para desenhar também. Ele toma distância propositalmente, não quer dividir seu giz. Uma funcionária tem uma mangueira na mão para molhar um canteiro por perto. Ele escolhe outro espaço, saindo de onde estava em quatro apoios e depois alguns passos em pé; pernas rapidamente dobradas em seguida no sentido de sentar-se novamente. Faz um traçado: dois retângulos desenhados em sequência e o trapézio-telhado em seguida – é uma grande casa no piso – mais retângulos arredondados dentro dos outros retângulos compondo janela e porta. O tempo se distende. Eu já fiquei “para trás” no espaço e desenho um pouco também, assim

como a outra criança que procurava por um giz. Há burburinho em volta, tentativas de aproximação de outras pessoas, mas sua atenção em relação ao desenho o mantém nele mesmo – silencioso. Nele mesmo, nesse caso, significa também no giz, no piso, na linha, no foco ampliado de seu olhar em relação ao todo que desenha. Fica em pé. Olha o próprio desenho no espaço do piso. Olha em volta outros desenhos. Silencioso. (notas de campo, 2013)

Os corpos estão em interação com a matéria do mundo, são corpos às voltas com estímulos microscópicos ou explícitos, provocados a se transformar e provocando transformações em texturas, formas arquitetônicas, objetos. O corpo se desdobra pelo espaço, como o desse menino que desenha com o giz no grande piso do pátio. Nos desdobramentos, há transposições - um gesto corporal que se objetiva em gesto gráfico, que é transposto de um ambiente a outro. Há remodelagem, contaminação – do corpo pelo jogo com os objetos cadeira e mesa, como em uma montagem de cenários para cenas da ESEBA, e dos objetos pela intervenção mais ou menos transformadora dos corpos. Os objetos, a matéria e sua materialidade convidam os corpos a diferentes tipos de movimento e exploração. Reciprocamente, ao lidar com eles, com a areia, o giz, o papel machê, o corpo se reelabora, dinamiza-se, guiado pelas proposições claras dessa materialidade.

Na linhagem de estudos sobre a percepção, Gibson (1986) elabora o conceito de affordance ¹ para designar aquilo que o ambiente (superfícies, objetos, animais) oferece (offers) ao corpo. As superfícies, por exemplo, possibilitam o apoio à posição ereta, o suporte para o deslocamento, assim como certos objetos com sua superfície possibilitam ao corpo tomar assento. Desde sua elaboração em

1. Assim como no caso de embodiment, o termo affordance tem sido utilizado na literatura na língua de origem, pelas dificuldades em alcançar uma tradução que abarque de modo preciso o sentido do conceito. Alguns termos já usados como traduções possíveis são: oportunidade, possibilidade, utilidade (no sentido do uso possível).

1977, esse termo tem sido usado em diferentes áreas, desde a Computação, passando pela Psicologia e pela Dança. É interessante, especialmente, essa noção de “oferta” ou de “oportunidade” que o termo propõe, como elementos que já estão dados pelo ambiente ou por seus objetos, e que são experimentados de diferentes maneiras, dependendo do modo como cada corpo/animal (usando os termos do autor) o experimenta ou de suas condições corporais.

Em diálogo com essa perspectiva no campo das Artes Visuais, Ana Angélica Albano Moreira trata o desenho infantil numa acepção ampliada, como qualquer dos modos pelos quais uma criança dispõe, organiza seu espaço de jogo com os materiais que dispõe (1997, p.08). Ela cita Charlotte Dyle, para quem um objeto de arte: “[...] é o produto do fazer, formar ou construir que sintetiza em si respostas perceptivas, afetivas e cognitivas tanto em relação aos materiais quanto objetos.” (idem, p.12). Muitos dos estudos sobre o desenho da criança associam seu nascimento aos processos de dominação do próprio corpo em movimento, destacando que os primeiros gestos gráficos são menos representacionais e mais autoinvestigativos. “A criança reinventa todo o processo de aquisição de conhecimento por que passou a humanidade: desde o manejo de instrumentos... até conquistas intelectuais, como a capacidade humana de abstrair, corresponder, conceituar.” (DERDYK, 1994, p.111).

Parece-me que não apenas a criança experimenta, investiga as possibilidades de movimento do corpo na interação com objetos ou materialidades novas. Mas que também os corpos adultos, ao se depararem com um novo espaço ou materialidade se veem em experimentação, em processos de apropriação de suas possibilidades de movimento e das possibilidades que tais “materiais” oferecem. Minha reflexão, nesse caso, corre em paralelo com a afirmação de Gibson:

Performer: KAREN NATHALIA DÍAZ

Grupo de investigación – creación "Pasarela". Performance "Conversación con mi sombra". Directora: Sonia Castillo Ballén. Línea de investigación en estudios críticos de las corporeidades, las sensibilidades y las performatividades



Fotografías: Daeseung Park

Fotografías: Linna Rodríguez, Karen Díaz,
Elsy Rodríguez y Raimundo Villalba.

Abertura como pensamento corporal por mímese, por citação ou contaminação...

Uma affordance, como eu disse, aponta duas direções, para o ambiente e para o observador. Assim também a informação para especificar uma affordance. Mas isso não implica, no limite, dimensões separadas de consciência e matéria, um dualismo psicofísico. Isso apenas nos diz que as informações para especificar as utilidades do ambiente são acompanhadas por informações para especificar o próprio observador, seu corpo, pernas, mãos e boca. Isso apenas reafirma que exterocepção é acompanhada de propriocepção – que perceber o mundo é coperceber a si mesmo. Isso é totalmente inconsistente com dualismos, seja o dualismo mente-matéria, seja o dualismo mente-corpo. A consciência do mundo e da relação complementar entre alguém e o mundo não são separáveis. (GIBSON, 1986, p.141, tradução nossa)

Sobre os modos como surgem padrões corporais, desconfortos, conflitos, interesses, procedimentos de criação



Apesar de o autor romper com dualismos tradicionais do pensamento filosófico, nesse texto Gibson parece centrar a percepção na visualidade de um observador, assim como no fato das “coisas” e do mundo se revelarem para nós por meio de sua interação com a luminosidade. Portanto, perceberíamos suas affordances por meio da visão especialmente.

Minha reflexão, assim como os debates no campo da dança, amplia o conceito para a interação corporal como um todo. A percepção das affordances de ambientes, objetos, materialidade se dá na interação corporal com elas. São percebidas pela globalidade do corpo e sua sensorialidade. Merleau-Ponty (2004, p.17) fala em inerência e, por vezes, na simultaneidade das dimensões corpo-matéria do mundo. Não é apenas o mundo que oferece as oportunidades. Nem são os apenas os corpos aqueles que dominam o mundo.

Esses caminhos do corpo na imbricação com o estofo do mundo fazem nascer simultaneamente um mundo a ser compartilhado e o pertencimento a um mundo que aí estava antes mesmo do nascimento de cada corpo-pessoa, no sentido de Arendt (1995) e Merleau-Ponty (2004). Seja como exterocepção e propriocepção, usando os termos de Gibson, seja como carne, na reversibilidade entre corpos-coisas-mundo (CHAUÍ, 2002; MERLEAU-PONTY; 2003), a interação corpo-materialidade emerge como dimensão estruturante da experiência corporal e isso inclui os tempos-espacos vividos na escola.

No percurso histórico-cultural das sociedades humanas, essas affordances e a relevância da imbricação corpo-espaco foram motivos ou objetos de diferentes projetos para os corpos-pessoas, seja como indivíduo, sejam como grupos sociais. Estudiosos Michel Foucault (1994; 2013), além das linhagens de estudos que se desdobraram de suas contribuições, já sublinharam exaustivamente os projetos de disciplinarização ou docilização dos corpos, envolvendo a relação corpo-espaco, corpo-arquitetura. Entretanto, meus questionamentos, intensificados pelo trabalho de campo, me levaram a focar minha atenção nos ruídos, nas circunstâncias em que se manifestam corpos em constituição. Nem sempre de maneira consciente ou deliberada, esses corpos é que se aproveitam das brechas, abrem fissuras em ordenações e relações nas quais práticas e discursos estavam aparentemente institucionalizados.

Jogo e performatividade

Ao observar os jogos corporais na Escola de Educação Básica da UFU, percebo um estado de brincadeira ou um estado de jogo dos estudantes. No Centro Educacional Maria de Nazaré reaparecem em minha observação experiências de jogo – seja como apropriação de jogos de regras, seja como jogo de faz-de-conta – e de performance – como ação e intensificação de presença. Na experiência desses jogos, especialmente aqueles que tomam o contorno do “como se” (e, por desdobramento, da mimese), emerge simultaneamente uma dimensão de performance, na acepção de construção de uma esfera de enunciação, conforme Zumthor (2007), ou ainda na citação de ações e papéis sociais, lembrando a ideia de comportamento restaurado de Schechner (2003; 2013). Normalmente tratadas em áreas de debate distintas, vejo uma similaridade de estatuto entre as práticas denominadas como jogo e como performance no percurso dessa pesquisa de doutorado.

As práticas que delimito como jogo e performance são modos de apreender o próprio corpo, de apreender o entorno e os outros corpos, gerando modulações de corporalidade, temporalidade e espacialidade. As crianças que contornam veloz e repetidamente a área do porque, o menino que simula várias quedas no chão antes da aula “de teatro” começar até permanecer no piso numa pausa prolongada propõem um programa simples de performance, em torno do elemento da repetição. Do ponto de vista da intencionalidade, as crianças da primeira infância no parque não o fazem (aparentemente) para demonstrar a ação a algum observador externo. Elas realizam a ação já em dupla, desfrutando juntas o prazer do movimento, a disputa das velocidades e da energia na realização do circuito – circundar o perímetro do parque, subir na “casa-brinquedo” e descer seu escorregador para recomeçar o percurso. Já o menino que se lança ao piso várias vezes dialoga sistematicamente com os colegas com quem interage de modo mais direto e, de certo modo, com todo o grupo de sua turma e os observadores pre-

sentes. Parece citar premeditadamente a ação, buscar o olhar dos outros corpos presentes e cavar no espaço-tempo aquela esfera de enunciação. Quando se joga no chão pela última vez, prolongando a pausa, entregando o peso corporal à força da gravidade, outra dimensão se abre: apenas eu pareço continuar a observá-lo, enquanto a ação deixa de ser algo “para ser visto”. O menino que corre gritando com insistência “é futebol! é futebol!”, depois de propor que seus parceiros tirassem a camisa para jogar me parece manifestar o transbordamento de energia e uma espécie de satisfação pela apropriação de uma prática explicitamente conhecida, seja por ele, seja pelo grupo participante da brincadeira.

Esses momentos instauram certa suspensão num fluxo cotidiano, intensificando ou esgarçando tempos, espaços e movimentos ao jogar/performar. Acredito que tais experiências ressignificam as corporalidades dos sujeitos – agregam, sedimentam elementos nelas. A constituição dessa esfera de suspensão, como sempre, não cria uma zona de experiência isolada da vida cotidiana, mas tem seu sentido e pertencimento a ela nesse processo de diferenciação e complementação. Como afirma Ileana Dieguéz Caballero, teatralidade e performatividade emergem como dispositivos de presença e representação humanas na vida social². Mais que isso, como eixo estruturante de nossas experiências corporais, alinho-me ao pensamento dela para pensar performatividade como um dos modos por meio dos quais nos constituímos como seres humanos.

Percorrendo seus perímetros, coletando objetos, Tateando, testando a relação entre pele, audição, visão, tato, olfato, paladar e as próprias texturas, materiais, níveis e formas do mundo.

2. A pesquisadora e docente cubana, que atua na Universidade Autônoma Metropolitana – Cuajimalpa do México, tocou nesse tema no seminário oferecido em dezembro de 2014 na ECA-USP, “Cenários Expandidos. Performatividades e teatralidades para dar a morte/imaginar um lugar na vida.”.

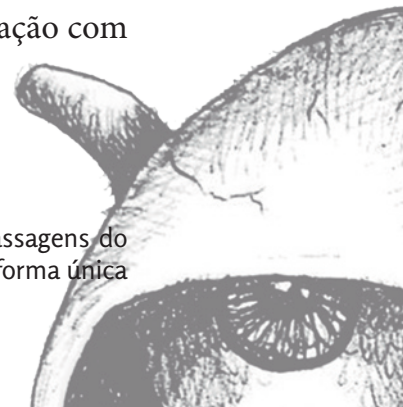


Os corpos que jogam ou que performam nos exemplos citados atuam sem nenhuma orientação do professor ou de qualquer adulto. É a emergência de um meta-teatro cotidiano, como propõe Dawsey (2005b). Não o teatro proposto pelo professor, mas um teatro que transborda da vida cotidiana, comentando-a, parodiando-a, apropriado-se dela. Essa abertura corporal para o jogo³ é um dos elementos que podem catalisar a experiência pedagógica e estética na escola.

**Reiteração e diferenciação, em que aparecem
e se desvanecem cenários hipotéticos: há
um fazer e desfazer, construir e desconstruir
repetido, que é parte prazerosa da ação.**

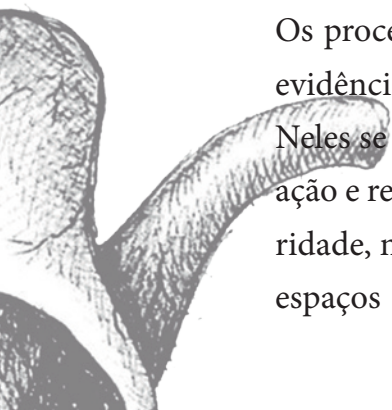
Sublinho contudo que não se trata, de um lado, de repetir as ideias do “uso” do jogo ou da performance para o ensino de conteúdos, como já questionou Brougère (1990), em que se mecaniza a prática espontânea, buscando um modo “lúdico” ou “agradável” de aprender “o que é realmente necessário”. Trata-se, a meu ver, do reconhecimento da relevância das experiências corporais de crianças, adolescentes e adultos que compartilham tempos e espaços na escola. Trata-se de criar espaços para o compartilhamento de sensações, para a experimentação das nomeações. Um desafio nesses contextos é a construção de um ambiente suficientemente honesto e acolhedor, em que haja oportunidade de se pensar sobre os modos como os sujeitos se organizam corporalmente ao longo da interação com os outros corpos, com o espaço e, no limite, consigo mesmo.

3. Utilizarei esse recurso da inserção de comentários em caixas de texto em certas passagens do texto em que escavo ou contorno sentidos densos de pensamentos, em vez de dar uma forma única de sua expressão.



Nessa dialética de suspensão e imersão no fluxo da vida cotidiana, os jogos ou performatividades instauram espaços e corpos liminares, conforme estuda Victor Turner (2010) no contexto dos rituais. “Durante o período ‘limiar’ intermédio, as características do sujeito ritual (o ‘transitante’) são ambíguas; passam através de um domínio cultural que tem poucos, ou quase nenhum, dos atributos do passado ou do estado futuro.” (p.97). Como o autor, vejo indícios dessa experiência na vida social e nesses contextos escolares que tenho abordado. Quando tais experiências emergem, elas ganham um estatuto de suspensão do fluxo cotidiano da aula de teatro, nesse caso. Ileana Diéguez Caballero (2011) tem pensado nos acontecimentos artísticos e performances cidadãs que engendram situações e sujeitos liminares, como estados fronteiriços, em que as beiras, as bordas da vida social se manifestam em primeiro plano, adquirem poderes inesperados – o subordinado torna-se predominante, invertem-se posições, há risco de contágio e anarquia nas estruturas preestabelecidas (TURNER, 2010). Nas situações do cotidiano escolar que destaco aparece esse estado de presença no presente e a preponderância daquilo que está às margens ou das anti-estruturas, daí sua potência criativa e desestabilizadora no ambiente escolar.

O impulso para as diferentes dimensões do jogo e performatividade – desde a mímeses até a ficcionalização assumida – fazem parte daquele “eu posso” dos seres-no-mundo que Merleau-Ponty destaca em oposição a um “eu penso que...”. Delimitam nossa vocação para uma vida intersubjetiva, intercorpórea. Os processos intersubjetivos e intercorporais que têm lugar na escola põem em evidência a historicidade de cada corpo-pessoa - cada estudante, cada professor. Neles se engendram essas suspensões de papéis sociais, suspensão de padrões de ação e reflexão individuais ou institucionais. É nesse sentido que, além da liminaridade, nos trânsitos efêmeros (CABELLERO, 2011) dessas suspensões emergem espaços intersticiais, aberturas em estruturas (anti-estruturas), que Turner no-



meia como *communitas*: “[...] ‘momento situado dentro e fora do tempo’, dentro e fora da estrutura social profana que revela, embora efemeramente, certo reconhecimento [...] de um vínculo social generalizado que deixou de existir [...]” (2010, p.98). Nessas ocasiões, algo se passa, algo atravessa os corpos e reúne, contagia, silencia ou extrapola formas naturalizadas de interação entre corpos.

Derivas – errância, devaneio, repetição, variação

Minha abordagem da prática da deriva e da errância ao longo do tempo de observação e de escrita do presente transforma o sentido comumente utilizado para essa noção, ligada aos debates e práticas dos situacionistas no século passado (DEBORD, 1958). Entre eles a prática da deriva se propunha a uma reapropriação dos espaços das cidades em pleno processo de modernização - industrialização e urbanização. O convite era o de desorientar-se, vagar, perceber os fluxos, impedimentos, focos de atração, construindo novos mapas (psicogeográficos) do sujeito na cidade, menos limitados pelos tempos contabilizados e a necessidade de se chegar a um lugar determinado.

Paola Berenstein Jacques, em seu *Elogio aos Errantes* (2012) escreve sobre o mesmo tema refletindo sobre a construção de corpografias urbanas – outras grafias sobre e da cidade, por meio da experiência corporal do homem lento –, que permitam essas reapropriações do urbano. No Coletivo Teatro Dodecafônico, os anos de 2013 e 2014 são o início da exploração de derivas pela cidade de São Paulo e algumas outras cidades. A partir de estudos teóricos, de estudos de outros/as performers e da ação em deriva, armam-se roteiros de intervenção urbanas, que põem em ação procedimentos, táticas, atos minúsculos (talvez íntimos) em oposição a um embrutecimento que por vezes a vida nas grandes capitais parece gerar entre nós. Essas experimentações me levaram a aprofundar a experiência de certas qualidades de presença, de movimento e de interação entre corpos e entre corpo e espaço urbano.



Los Amantes
Berta Ibáñez
*A partir de la obra «Psyché et
l'Amour» óleo sobre lienzo de
François Gérard (1798).*

De um modo mais amplo, David Le Breton, em seu *Elogio del Caminar* (2011), explora a caminhada como prática correspondente às dimensões do corpo humano que coloca em primeiro plano a abertura do corpo ao mundo e essa espécie de vocação corporal à caminhada em oposição aos transportes rápidos (motorizados). Os autores que cito põem em evidência a dimensão de deslocamento presente na deriva, na errância ou na caminhada. Especialmente Le Breton levanta em sua obra uma coleção de livros, relatos de viagens caminhadas feitas por diferentes artistas e pensadores ao longo da história da humanidade. Vejo em seu texto uma cartografia desse impulso humano por caminhar, seja como forma de deslocamento cultural (*desplazamiento*, *déplacement*), seja como ação corporal que gera um estado alterado de atenção, outros caminhos para o pensamento e a reflexão, já destacados por Nietzsche, por exemplo, como maneira privilegiada de filosofar.

Minha experiência de observação trouxe à tona a percepção de corpos disponíveis para a errância, para o desvio, não apenas como deslocamento em espaços, mas como devaneio corporal – desviar-se dos caminhos iniciais, desviar-se das propostas iniciais, distrair-se em meio ao burburinho e errar. É assim que falo na deriva dos corpos das crianças brincando no parque ou na sala de teatro, criando emaranhados, ou explorando-se na teia (brincando nela). Ou ainda, é assim que nomeio como deriva os corpos em espera dos adolescentes que desviam sua atenção para detalhes de seus corpos ou dos corpos de seus vizinhos no espaço, em micromovimentos, microações e variações corporais. Tal disponibilidade parece exigir certo alinhamento consigo mesmo, certa introspecção, simultaneamente a uma abertura ao mundo circundante. É um corpo que se permite desdobrar, derivar, desviar as rotas em função de um interesse interno ou externo, um interesse que flutua.

Um professor inicia uma canção, convidando o grupo de crianças a acompanhá-lo. Elas são convidadas a fazer gestos. Há crianças sentadas encostando-se às paredes; outra olha hipnotizada com a boca semiaberta as mãos do professor em movimento tocando a caixa; há crianças em pé – uma delas levanta a camiseta até o meio do tronco e balança o quadril –, outra criança devaneia com o olhar pelo espaço: “Tio, olha o balão na parede!”; outras se movem conforme os gestos ditados pela música. São outros tempos e disponibilidades para a observação do espaço. São diferentes elementos que realmente tomam a atenção de cada criança específica nesse contexto. Como Merleau-Ponty (1999) ou Machado (2010) destacam, com o adulto não é diferente. O horizonte de realidade em que estamos imersos é de tal modo diversificado e estimulante que não temos permanente controle consciente sobre para onde ou para o que nos voltaremos. Com o tempo e as interações com os padrões culturais é que passamos a nos esforçar para controlar nossa atenção, focá-la em situações, pessoas, leituras por um tempo prolongado.

Todavia, o devaneio, a errância que vejo nos corpos envolve um mergulho no ambiente, um engajamento entre corpo-ambiente, que parece se opor à ideia de dispersão rápida, de um interesse que pulula de um objeto a outro indefinidamente. As crianças (do CEMN) no parque, que repetem incessantemente o percurso em torno do tanque de areia e da subida no escorregador, ou que brincam demoradamente com o “transporte” de areia por diferentes recipientes e espaços do parque transitam fluidamente entre o mergulho em uma atividade e a disponibilidade para microvariações das suas ações, de seus estados corporais. Parecem surgir duas modulações de corporalidade singulares, mas imbricadas:

1) Abertura ou disponibilidade – que se manifesta pelo voltar-se constantemente ao mundo/ao ambiente, investigando-o.

2) Centramento – que se manifesta por uma dimensão obsessiva da ação, em que se engendram os entrelaçamentos entre repetição e variação.

Inerente ao ato mesmo da repetição emergem microvariações, que engendram rotas de fuga, microdiferenças nos percursos corporais estabelecidos. Alterações de tônus muscular, de focos de olhar que guiam novas direções no espaço são desencadeadas às vezes explicitamente pela presença de outros corpos, sons, movimentos no ambiente, e às vezes ocorrem sem estímulo aparente. A flutuação aberta entre repetição e variação, entre dispersão e centramento dão um contorno singular para essa dimensão da deriva que vejo atravessar as experiências corporais. Tais modulações de corporalidade, imbricadas com as modulações de outros corpos e dos espaços, surgem como composições, desenhos e intensidades de presença de crianças, adolescentes e adultos nos dois contextos de pesquisa.

Além da deriva dos corpos vistos individualmente em diferentes situações em campo, também a vejo como metáfora dos processos pedagógicos, aqueles em que professores e estudantes se abrem para os desvios, para os desdobramentos que atravessam as experiências em curso nas aulas. Ou, como na narrativa de Getúlio sobre seu processo com os sextos anos, a deriva parece invadir o percurso e possibilitar outras experiências para todos os que compartilham dessa trajetória.

Assim como os situacionistas e performers da atualidade criam “procedimentos para perder-se” em seus programas, talvez seja desejável para um professor e um grupo de estudantes em certas circunstâncias se valerem de procedimentos de desvio, formas de se perder em processos pedagógicos. Não sugiro aqui um processo pedagógico sem intencionalidade, mas com a intenção clara de encontrar caminhos, mundos desconhecidos; criar outras rotas, observar-se enquanto se perde, observar que outros corpos, que outros sentidos emergem quando nos permitimos descobrir o destino de uma viagem durante seu próprio percurso.

Referências

- ARENDDT, Hannah (1995). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária.
- AZANHA, José Mario Pires (1995). *Educação: temas polêmicos*. SP: Martins Fontes.
- _____ (1002). *Uma ideia de Pesquisa Educacional*. SP: EDUSP/FAPESP.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Identidade*. RJ: Jorge Zahar Editor.
- CABALLERO, Ileana Diéguez (2011). *Cenários Liminares: teatralidades, performances e política*. Uberlândia: EDUFU.
- CHAUÍ, Marilena (2002). *Experiência do Pensamento – ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. SP: Martins Fontes.
- CITRO, Silvia (2009). *Cuerpos Significantes – travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- DAWSEY, John Cowar (2013)t. *Descrição Tensa (Tension-Thick Description): Geertz, Benjamin e Performance*. Revista de Antropologia (São Paulo), v.56, no.2, p.291-320.
- _____ (2005a). *Vitor Turner e Antropologia da Experiência*. Cadernos de Campo (São Paulo), no.13, p.110-121.
- _____ (2005b). *O teatro dos 'bóias-frias': repensando a antropologia da performance*. Revista Horizontes Antropológicos (Porto Alegre), ano 11, no.24, p.15-34.
- DERDYK, Edith (1994). *Formas de Pensar o Desenho*. SP: Ed. Scipione.
- FOUCAULT, Michel (2013). *Historia de la Sexualidad: 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (1994). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- GEERTZ, Clifford (1989). *A Interpretação das Culturas*. RJ: Editora LTC.
- GIBSON, James Jerome (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- JACQUES, Paola Berenstein (2012). *Elogio aos Errantes*. Salvador: EDUFBA.
- JACQUES, Paola Berenstein. & BRITTO, Fabiana Dultra (2008). *Corpografias urbanas: as memórias das cidades nos corpos*. Anais do Seminário de História da Cidade e do Urbanismo. (São Paulo), v.10, n.3.
- LE BRÉTON, David (2001). *Elogio Del Caminar*. Madrid: Ediciones Siruela.
- MACHADO, Marina Marcondes (2010). *Merleau-Ponty & a Educação*. BH: Autêntica Editora.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (2004). *O Olho e o Espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. SP: Cosac&Naif.
- _____ (1999). *A Fenomenologia da Percepção*. SP: Martins Fontes.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano (1997). *O Espaço do Desenho: a educação do educador*. RJ: Edições Loyola.
- SCHECHNER, Richard (2003). *O que é performance? O Percevejo – Revista de Teatro, Crítica e Estética da UNIRIO* (Rio de Janeiro),ano 11, no.12, p.25-50.
- SILVA, Franklin Leopoldo e (2001). *O mundo vazio : sobre a ausência da política no contexto contemporâneo*, in SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia Alem (Orgs.). *Maurício Tragtenberg : uma vida para as ciências humanas*, São Paulo : UNESP, p.239-250.
- TURNER, Victor (2005). *Dewey, Dilthey, e drama: um ensaio em Antropologia da Experiência*. Cadernos de Campo (São Paulo), ano 14, no.13, p.177-186.
- _____. *O Processo Ritual*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- VAN MANEN, Max (1990). *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. NY: State University of New York Press.
- VEIGA, Cynthia Greive (2002). *A escolarização como projeto de civilização*. Revista Brasileira de Educação. (Rio de Janeiro), n.21, p.90-103.
- ZUMTHOR, Paul (2007). *Performance, Recepção, Leitura*. SP: Cosac Naif.

Fontes eletrônicas

TEORÍA DE LA DERIVA de Guy Debord (1958). Texto aparecido en el # 2 de Internationale Situationniste. Traducción extraída de Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte, Madrid, Literatura Gris, 1999. Acesso: agosto de 2014. Online: <http://www.ugr.es/~silvia/documentos%20colgados/IDEA/teoria%20de%20la%20deriva.pdf>