

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Corpo e palavra: signos da corporalidade na escola

Autor: Romildo Sotério de Magalhães
Orientadora: Profa. Dra. Eliana Ayoub

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Romildo Sotério de Magalhães e aprovada pela Comissão Julgadora.

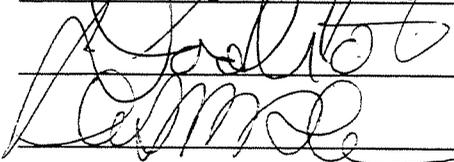
Data: 08 de fevereiro de 2006

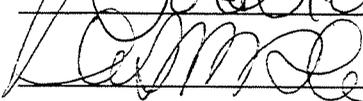
Assinatura: _____


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

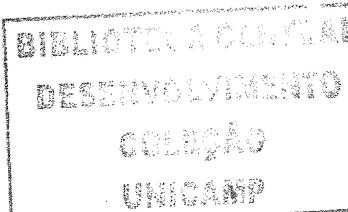






2006

i



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP M27c
V	EX
TOMBO BC/	68733
PROC.	16.123-06
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	02/06/06

Bahnd 383797

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

M27c Magalhães, Romildo Sotério de
Corpo e palavras : signos da corporalidade na escola / Romildo Sotério de
Magalhães. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Eliana Ayoub.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Cultura. 2. Educação. 3. Educação física. 4. Linguagem. I. Ayoub,
Eliana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

06-044-BFE

Keywords: Culture, Education; Physical education; Language
Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Profa. Dra. Eliana Ayoub
Prof. Dr. Ana Luiza Bustamante Smolka
Profa. Dra. Jocimar Daolio

Data da defesa: 08/02/2006

Emergência

Quem faz um poema abre uma janela.

Respira, tu que estás numa cela

Abafada,

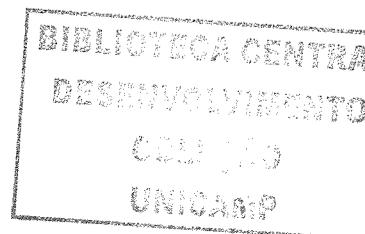
Esse ar que entra por ela.

Por isso é que os poemas têm ritmos.

— para que possas profundamente respirar.

Quem faz um poema salva um afogado

(Mário de Miranda Quintana, 1995).



241119922



*O meu corpo pode ser testemunha dessas palavras.
Sua história, que todos implica, o álibi.
O autor*

*Tive um chão (mas
Já faz tempo)
Todo feito de certezas.
Tão duras como lajedos.*

*Agora (o tempo é o que o fez)
Tenho um caminho de barro
Umedecido de dúvidas*

*Mas nele (devagar vou)
Me cresce funda a certeza
De que vale a pena o amor.
(Thiago de Mello, 1984, p.409)*



Para Noeme¹

¹ *(Mãe, 2006, p.vida).*

SUMÁRIO

Primeiro Capítulo

UMA EXPERIÊNCIA DO TODO HARMÔNICO	1
Apresentação	2
Vozes...	17
Educação física e corporalidade	36
Corpo e Palavra: signos polifônicos	57

Segundo Capítulo

ARQUITETÔNICA DOS LUGARES E DAS EXPERIÊNCIAS	79
O elo com a escola	80
Terreno quase escolar	83
Tensões do terreno escolar e suas peculiaridades	95

Terceiro Capítulo

TENSÃO CORPO PALAVRA MOVIMENTO GESTO	131
A força dos sentidos	132
Agradecimento	143

Referência Bibliográfica	148
---------------------------------	-----

RESUMO

Esse estudo, ao investigar o corpo e a palavra em diferentes espaços e tempos escolares, privilegia a aula de educação física e o recreio, entre outros, porque neles o corpo em movimento evidencia-se. Considerando que não somos estruturas naturais, prontas, dadas, *a priori* acabadas, e sim seres em processo que afetam e são afetados, e que portanto, se fazem em **transformação** constante, acompanhei e observei, sem finalidades comparativas, crianças e adolescentes de duas escolas públicas. Nessas ações, estudei o corpo e as palavras como signos que não se excluem, mas que se confundem na lógica dos sentidos produzidos nas relações, nos diálogos e nas interpretações: constante processo de constituição. Mergulhei no ambiente da escola que prioriza o corpo. Inspirado por essa imersão, e pelos limites dos alunos nas experiências com as aulas de educação física, decidi problematizar, em perspectiva histórico-cultural, algumas questões fundamentais, para pensar a aula, o corpo e a prática, aproximando contribuições que dialogam com a antropologia, filosofia e sociologia.

Palavras Chave: cultura, educação, educação física, linguagem, perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

This paper, in researching the body and the words in different school areas and times, privileges both the physical education classes and the school-break, among others, as it is in these that the body in movement finds itself in evidence. Considering we are not natural structures, but yet in-process living beings that are affected and affect, we have accompanied and observed, meaning no comparisons, both children and adolescents who went to two different public schools. In these activities, both the body and the words have been studied as signs that do not exclude each other, but yet mingle in the logic of senses that are produced in the relationships and dialogues and interpretations: continuous process of constitution. I deepened into the school environment that gives priority to the body. Inspired by this immersion and the students' limits in their experiences attending physical education classes, I decided to question, in a cultural and historical perspective, some fundamental issues, in order to think about the class, the body and the practice, bringing contributions closer in a dialogue with anthropology, philosophy and sociology.

Key words: culture, education, physical education, language, cultural and historical perspective



Corpo e palavra: signos da corporalidade na escola

PRIMEIRO CAPÍTULO

UMA EXPERIÊNCIA DO *TODO HARMÔNICO*

Escrevo esta canção porque é preciso.

Se não a escrevo, falho com o pacto

que tenho abertamente com a vida

(Thiago de Mello, 1989, p. 3).

Apresentação

O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento (Michel de Certeau, 1996, p. 63).

Sou professor de educação física e, como tal, assumo as aulas de educação física e o corpo. Assumo o espaço/tempo com as implicações que se alinham aos cuidados com o processo educativo. Assumo o espaço escolar, em que o corpo é destaque, em geral, espaço considerado de menor rigor e maior espontaneidade. Assumo os alunos com suas características, necessidades e comportamentos. Aqueles que neste estudo apareceram receberam outros nomes. Não foram meus alunos, mas tiveram uma relação muito próxima do que é minha realidade como professor. Eu os assumi também, como parceiros para pensar o corpo.

Trabalho em uma escola pública no interior do Estado de Minas Gerais e estive distante dela por dois anos, para realizar este estudo. Foram quase vinte anos de atividade docente interrompida. Um processo nada fácil, que teve de ser bastante pensado para ser assimilado. O convívio com os alunos e a rotina da escola é fundamental para a vida de professor. Eles são os elementos pelos quais se tensiona o pensamento, os conhecimentos e a forma. Sinto falta dos alunos, da escola e dos conflitos. São eles que direcionam as relações, os planejamentos, as abordagens. Foi por isso que pensei num estudo que permitisse aprofundar o entendimento do corpo sem perdê-lo de vista. Foi por isso também que valorizei o espaço escolar, em que o corpo é mais evidente, em relação a outros espaços que privilegiam à lógica do raciocínio, abrandando o valor estético do corpo. Foi por isso que pensei no ser humano inacabado, incompleto, inconcluso. Pensei com Ítalo Calvino (1996, p.73):

(...) isso é o bom de ser partido ao meio: entender de cada pessoa e coisa no mundo a tristeza que cada um e cada uma sente pela própria incompletude. Eu era inteiro e não entendia, e me movia surdo e incomunicável entre as dores e feridas disseminadas por todos os lados, lá onde, inteiro, alguém ousa acreditar menos (...) mas, agora, tenho uma fraternidade que antes, inteiro, não conhecia: aquela com todas as mutilações e as faltas do mundo.

Essas palavras do *Visconde partido ao meio* refletem uma forma de pensamento que perpassa este estudo. Concebido por um sujeito inconcluso, que se sabe assim, e que somente aspira ao acabamento como objeto estético. O objeto da enformação, do todo inacabado, da não-coincidência. São essas características que comungam com a idéia da carnavalização e da imagem grotesca, que expressam imperfeição e inversão da ordem social. Cada uma das pequenas abordagens que se fazem neste estudo, apoiadas na obra de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, tem a intenção de revelar o *todo harmônico*. Adail Sobral, com as palavras em destaque, elucida esses fragmentos, que aos meus olhos deixam de ser pedaços brutos de um tempo histórico e constituem-se como fios soltos possíveis de serem amarrados, aqui ou ali, para nova forma, emaranhada, entretecida, arquitetônica.

Os sentidos “gerais” de arquitetônica são, no campo da arquitetura, o de ciência da arquitetura. Na música, o de projeto estrutural de peças musicais. Na filosofia, o de sistematização científica do conhecimento; Na obra de Bakhtin, todas essas ressonâncias se fazem presentes mediante o elemento que têm em comum, ou seja **o processo de formação de totalidades**, ou **o todo harmônico**, a partir de uma articulação de partes constituintes que as dota de uma unidade de sentido, em vez de limitar-se a ligá-las ou justapô-las mecanicamente (Sobral, 2005, p.109) (grifos meus).

Uma medida para estruturar o estudo nessa forma foi criar condições para que o gosto e interesse pelo cotidiano escolar não se distanciasse da capacitação que me propus em Campinas. No segundo semestre de 2003, o desejo, precoce, de retornar ao meu trabalho já se manifestava. Percebi a oportunidade de não me distanciar da escola, sobretudo dos alunos, no

Programa de Estágio Docente (PED)¹, na disciplina “Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado II”, oferecida pela Faculdade de Educação na Licenciatura da Faculdade de Educação Física na Universidade Estadual de Campinas.

Minhas atribuições, inicialmente, eram participar das aulas e da sua estruturação, com a professora Eliana Ayoub, grande parceira/orientadora dessas incursões. Porém, ao aproximar-me dos diversos grupos de estágio, decidi acompanhar dois deles em seus trabalhos semanais². Foi justamente a aproximação desses grupos de estágio que me permitiu retomar o contato com a escola. Nas manhãs de quarta-feira e quinta-feira ia com Alan Marques da Silva, Kamilla de Souza Menezes, Milton Shoiti Misuta. Nas tardes desses mesmos dias, com Daniela Valezi Fernandes, Maira Previattelli, Marina Brasiliano Salerno, Silvia Mayeda, alunos e alunas da Licenciatura em educação física, que me receberam como apoio aos seus grupos e me apoiaram reciprocamente.

Mesmo não estando à frente das turmas, atuando como professor, participei ativamente dos processos suscitados nas aulas. Discutíamos o conhecimento, as posturas, as dificuldades e reações dos alunos e também as nossas. Discutíamos o que fazer, como fazer. O momento. Nossa meticulosa postura em relação à atenção dispensada às crianças tinha bons resultados.

Esse movimento, essa tensão impregnada no processo é uma constante na minha atividade docente. A educação física, como espaço/tempo, incomoda e é motivação, curiosa e prazerosa, pelos sentidos que produz, de maneira a reforçar a intenção de não me distanciar dos alunos, como parte da trama que desejo ser e continuar sendo cada vez mais. Foi mergulhado nas conversas com os estagiários, nas aulas com Ayoub e nas diversas discussões nas disciplinas do programa de mestrado da Faculdade de Educação que decidi, para o ano de 2004, acompanhar e observar alunos, inicialmente nas aulas de educação física, de duas escolas públicas na cidade de Campinas-SP.

¹ Participam desse programa, alunos em processo de mestrado ou doutorado devidamente matriculados nos cursos da UNICAMP. As vagas são definidas por critérios internos da instituição.

²De acordo com a proposta da Professora Eliana Ayoub para a disciplina, os alunos, no papel de estagiários, tinham, naquele semestre, duas atribuições, além das aulas, que consistiam em um momento para planejar e discutir as propostas que levariam para a escola em que estivessem estagiando e outro momento para o Estágio propriamente. No caso desses dois grupos de estagiários, por ser Educação Infantil, e não existir a figura do professor de educação física, os próprios alunos se responsabilizaram pelas turmas.

Na educação física o corpo ganha uma outra dimensão em relação aos espaços da escola, e percebe-se que as limitações da escola mudam ou são extremamente minimizadas em relação a tudo que nela se vê. O corpo enquadrado da sala de aula familiariza-se com a velocidade, o desprendimento e às vezes com o descompromisso. Quis acompanhar esse corpo por perceber nas relações, um corpo em movimento, afetado pelas palavras.

Acompanhar parece modesto para uma pesquisa. Mas o significado dicionarizado da palavra traduz com muito efeito o que aconteceu.

Acompanhar é, segundo o dicionário Houaiss, entre outras coisas:

- 1 Estar ou ficar com ou junto a (alguém), constantemente ou durante certo tempo; fazer companhia
- 2 conviver ou compartilhar as mesmas situações com, ou ser companheiro
- 3 deslocar-se junto com, ou seguir na mesma direção. Ir ou viajar com, na companhia de
- 5 fazer-se acompanhar; ter junto a si companhia, ajudante(s) etc.; cercar-se, rodear-se
- 6 realizar a mesma ação ou atividade que (outrem); ter o mesmo comportamento ou agir da mesma maneira que
- 6.1 agir conjuntamente ou em colaboração com
- 9 estar de acordo com; combinar; harmonizar-se com, ser compatível com
- 10 ter a mesma tendência, evoluir do mesmo modo e/ou ao mesmo tempo
- 11 estar em ou apresentar a mesma situação, estado ou processo que; ter as mesmas opiniões ou sentimentos; ter o mesmo destino
- 12 observar, manter a atenção ou interesse voltado para (algo, ou alguém, que está em movimento, em desenvolvimento, mudança, ação ou atividade) durante um período de tempo e, eventualmente, participando do processo ou interferindo nele
- 13 manter observação contínua (sobre um alvo), por meio de equipamentos adequados, para determinar posição, rumo e velocidade; plotar
- 14 prestar atenção a (algo ou alguém), compreendendo ou assimilando através dos sentidos e/ou da inteligência o que é dito, pensado etc. por outrem
- 15 tomar consciência ou conhecimento de
- 16 presenciar, assistir a (esp.algo que é exposto ou apresentado, ou uma sucessão de eventos, episódios, o desenrolar de um fato, história, drama etc.)

As ações de acompanhar e observar os alunos são ações que já fazem parte do meu papel de professor que pretendi como suporte para o pesquisador. O olhar foi para alunos de

primeiras séries, tanto do ensino fundamental (três turmas) quanto do ensino médio (duas turmas). Olhar que abonou a fixidez, unicidade ou acabamento. Mas considerou o que há de concreto, desfiado, desintegrado e desintegrante, desencadeado e desencadeante. Carnavaliado e carnavalizante. Essa imagem desfigurada é apoio para pensar condutas paralelas à ordem imposta. Pensar o que é dado. Possibilitar questioná-lo e reconstruí-lo, talvez, negá-lo.

A escolha de crianças e adolescentes aconteceu, inicialmente, com a intenção de estabelecer um “diálogo” entre as turmas, a partir da percepção do corpo. Minhas interpretações sobre os comportamentos, entre um grupo e outro, seriam motivadas pelos mesmos comandos ou conteúdos das aulas. Seria o mote para o texto. Preferi, no decorrer das observações, valorizar a riqueza de sentidos proporcionada pelos diversos alunos, na lida com o corpo, independente da série, idade ou sexo.

Por isso pensei em não mais observar as turmas de adolescentes. Cheguei a distanciar-me deles, em determinado momento, já que podia ser suficiente observar as crianças. No entanto, quando decidi despedir-me, fui capturado para ajudar nas eleições do grêmio estudantil, como mediador nos debates calorosos entre as chapas que concorriam: “Celebridade”, “Opiniões Radicais”, “Reação” e “Renovação”. Teve relevância também o anúncio de Guacira Lopes Louro (2000, p.13) que explica a necessidade de estudos com a cultura juvenil nas escolas brasileiras:

São ainda relativamente escassos os livros brasileiros que tratam do cotidiano escolar bem como da cultura infantil e juvenil que ali circula. Dependemos, fortemente, nesse campo, das produções internacionais, importantes e interessantes, mas que deixam, obviamente, de contemplar algumas especificidades próprias de nossa cultura.

Pesou, ainda, o fato de trabalhar com adolescentes. Assim, decidi manter os dois grupos, do ensino fundamental e do médio. Porém, devo frisar este aspecto: a oportunidade foi criada, para não me distanciar da realidade da escola, que é, sem dúvida, a minha própria. Pude contar ainda com a possibilidade de observar o trabalho realizado por um professor

especialista em educação física, atuando com as séries iniciais, espaço que vem sendo ocupado, mas lentamente. Nada, porém, implicava priorizar comparações. O sujeito em observação é comparado ao mar, às ondas do mar. Não pode ser enquadrado, fixado, para ser mensurado. Melhor pensar que as duas turmas de adolescentes de uma escola e as três de crianças da outra eram parceiros numa proposta para se observar o corpo. Aprender sobre o corpo e sobre a cultura e a trama em que o corpo está inserido.

O fato é que este contato me atrai e me incomoda, como atrai e incomoda a diversidade do momento-aula: a postura dos alunos diante dos conhecimentos específicos da aula de educação física, os métodos ou a ausência deles, as propostas de avaliação, as relações que os alunos estabelecem com os professores, em função da presença obrigatória e o entendimento dessa obrigatoriedade, a compreensão dos conhecimentos tratados e o que eles apreendem das aulas. Tudo isso, de certa forma, acabei por considerar como peculiaridades.

Um olhar de sabedoria para a educação física não pode ser unilateral. O ser humano está continuamente reelaborando significados, compreendendo e transformando a vida. Cada comportamento é destinado ao outro. Cada gesto é um *fenômeno reticular* (Norbert Elias, 1994a), porque acumula experiências com o outro e responde a uma expectativa social. Clifford Geertz (1989) ensina que o comportamento humano é uma ação simbólica, ponto importante para compreender o que se persegue e para despertar a tensão necessária a fim de não misturar conceitos ou relativizar em excesso. É preciso encarar as fronteiras teóricas, abismos ou pontes, como interfaces. Possibilidades de encontros. Isso é possível porque o corpo responde ao contexto, aos acontecimentos, às relações — corpo destinado à ação.

O Coletivo de Autores (1992, p.86-87) apresenta um conjunto de princípios para as aulas de educação física, dos quais compartilho:

- *Fugir da teorização abstrata, do praticismo que termine nas velhas e conhecidas receitas;*
- *Apontar pistas para o como fazer;*
- *Enunciar princípios norteadores não como normas rígidas, mas como elementos balizadores;*
- *Fazer o método apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens.*

Não seria uma condição balizar a organização das propostas de aulas pelo corpo? É fundamental não escapar da corporalidade como vereda. O aprofundamento teórico e as experiências práticas são caminhos, sejam quais forem a direção e as dificuldades. Não distanciar um caminho de outro pode orientar a busca de entendimentos, compreensões. É importante destacar também que as relações sociais entre os seres humanos são sempre dialógicas e multifacetadas. A presença do outro é inevitável.

Não penso em etapas fixas ou em práticas dissimuladas. Penso em estudos menos casuísticos, menos positivistas e mais apoiados em elementos culturais. Penso na realidade, habitada por sujeitos reais, diferentes entre si e ativos. Daí a importância de se olhar para o corpo.

Posso dizer que, em comunidades diferentes, em tempos diferentes e lugares diferentes, impressões diferentes tensionam o corpo, e as marcas ideológicas podem ser vistas em jovens e crianças, construídas sob diferentes pilares. Tais marcas são como tatuagens que imprimem a homogeneização. Insistem em gerar a igualdade, em selar a etiqueta, o registro. Como a tinta que unifica a cor dos cabelos, o jeans monocromático na frequência azulada, a dor de cabeça crônica, a obesidade batizada e rebatizada como doença a cada novo cálculo da população dos Estados Unidos, as casas e suas cores, os condomínios residenciais, os centros de compras, os carros, as guerras, os livros, a velocidade, os shows reais, os cheiros, as academias de ginástica, as represas, as diversas roletas urbanas, os celulares, as escolas, o tempo, as flores, as danças, os gostos, o sangue nas telas cinematográficas, as novelas. As expectativas. Sim, tudo insiste em gerar uma certa marca unificada, que, ao não vingar, torna-se restritiva, fere a humanização dos corpos, e cumpre o papel da discriminação e da desclassificação. Fere, discrimina e desclassifica ao uniformizar, o que talvez sirva bem para as coisas, nem tanto para os seres humanos.

A própria variação gravita em torno de condições não controladas. No eufórico mercado é possível encontrar *As pomadas para "afinar a cintura", "branquear a pele", "tirar pelos" ou "escurecer os cabelos brancos"*, e que são comumente chamadas de remédio (Denise Bernuzzi Sant'Anna, 1995, p.122). Remédios que, na cultura do antes e do depois,

erradicam as engelhas, os traços, as marcas e o fazem com urgência. Com tanta urgência que antes e depois, forçados pela emergência de uma valorização, já é considerado antes e agora.

O corpo muda com a mudança dos argumentos. O que se perde nesse processo? Para onde migram as particularidades? Em que medida é possível interagir com os acontecimentos, perceber e compreender a história? Parece não ser possível saber. Mas, como afirma Carmen Lúcia Soares (2001, p.128):

Talvez o corpo, por ser esta tela tão frágil onde a sociedade se projeta, possa ser o ponto de partida, hoje, para pensar o humano, para preservar o humano, este humano factível, inusitado, que guarda sempre uma réstia de mistério e, assim, romper com a auto-alienação que faz com que a humanidade viva a sua própria destruição como um prazer estético.

Pensei no corpo como ponto de partida, para, a partir da perspectiva histórico-cultural, apoiar-me em alguns conceitos de Bakhtin e de Lev Semenovitch Vigotski.

Às vezes nem tanto conceitos, mas provocações devido ao pensamento inconcluso, por diversos motivos, desses autores.

Eles não apelaram exacerbadamente para os jargões marxistas e nem mesmo incorreram na inflexibilidade.

Bakhtin e seus amigos e Vigotski e seus seguidores sempre tiveram, em especial, a habilidade de dialogar com as idéias correntes, mesmo contrárias. Este último cuidadosamente (...) viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança (Vigotski, 2000a, p.8). Ele sabiamente disse:

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente (Vigotski, 2000a, p.10).

Inspirado em Vigotski, considere que os indivíduos, não são “*estruturas naturais*” com “*papéis fixos*” (Maria Cecília Rafael de Góes, 2002, p.121), e que a história não é linear...

Mergulhei no ambiente da escola. Não em toda a sua atraente e imensa rotina. Mas na parte, que é atraente e imensa, porque tem o corpo em evidência, prioritariamente. Inspirado por essa imersão, e pelos limites dos alunos nas experiências com as aulas de educação física, decidi problematizar, em perspectiva histórico-cultural, algumas questões fundamentais, para pensar a aula, o corpo e a prática, aproximando contribuições que dialogam com a antropologia, filosofia e sociologia.

Acompanhar e observar crianças e adolescentes, tendo seus corpos em movimento, e as palavras como signo, serviu para elaborar ou indicar uma certa compreensão da corporalidade. Uma viagem *acontecete*, pela memória e pelo corpo, conduzida pelas palavras, e para isso dispensei qualquer fio de Ariadne.

Richard Sennett (1977, p.228) fala sobre o que representava a viagem para Götche: aumentava sua simpatia pela *experiência estética minuciosa* (...) movimento, viagem e exploração seriam capazes de ampliar a sensibilidade de qualquer um.

Retorno a um passado em que a poesia já era presente:

Preciso viajar, preciso urgentemente viajar.
Residir em um novo horizonte.
Beber de uma outra fonte.
Pois acabou o feno da terra.

Acabou a pureza do ar.
 O pulso já não vibra normal.
 Já não existe certeza.
 Preciso viajar, preciso urgentemente viajar.
 Aqui sou uma espécie acabada.
 Duplamente acabada.
 Sou árvore inane.
 Sou flecha que não fere.
 Ferida sem sangue.
 Vivo o tempo apodrecido de uma vida
 mal cuidada, respiro a ansiedade
 que me serve de asfixia
 e o direito a uma nova vida.³

Talvez essas palavras sejam em mim o broto de uma imagem grotesca. Ou pelo menos um de seus traços indispensáveis: *os dois pólos da mudança — o antigo e o novo, o que morre e o que nasce, o princípio e o fim da metamorfose — são expressados (ou esboçados) em uma outra forma* (Bakhtin, 1996, p.22).

Quanto às viagens, apenas um desejo de, ao longo delas, aumentar também a minha simpatia pela *experiência estética minuciosa*. Por último, diante dos fios mais ou menos presentes, mais ou menos longos, diante dos elos, da ausência deles, das possibilidades que se criam e se desconstroem, das tensões, harmonias, desarmonias e dissonâncias, das vozes, vejo a trama constituída e os sujeitos nela emaranhados, mais ou menos, responsáveis. Trama que é vida real:

A vida pode ser conscientemente compreendida apenas na concreta responsabilidade. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia da moral. A vida só pode ser compreendida como evento em processo, e não como um Ser enquanto dado. Uma vida que se afastou da responsabilidade não pode ter uma filosofia: ela é, por princípio, fortuita e incapaz de ser enraizada (Bakhtin, 1993, p.74).

³ Poema escrito pelo autor na manhã de doze de dezembro de 1983, em Belo Horizonte-MG.

A vida com responsabilidade não é um evento automático, ou mecânico, como Bakhtin diria. No mundo da velocidade é preciso caminhar com paciência, regular a vida com o tempo e aprender na lentidão.

Deixo vagar um olhar sobre as palavras como quem observa uma onda que não tem fim ou começo,

Elas timidamente

em movimento

se embaralham,

inicialmente,

tímido,

mas

a cada

revolto

cada

instante

Para depois se *beturparem*.

As palavras estão noutra formatação... Expressão impertinente ao movimento que se dá, pelo menos em mim. Um efeito gravitacional que não é só desorientador, é também duvidoso e disforme. Tem força para extrair do meu corpo mais ansiedade, mais emoção, mais desejo de conhecer as palavras e os caminhos que elas indicam. Como se das palavras, frases e textos, insistentemente repetidos, nascesse algo mais.

Esse vórtice que não me abandona me mistura com o *outro*. Suas emoções com as minhas. Suas razões e certezas com as minhas. Suas metades, quase nunca correspondentes, com as minhas. Esse quadro é confuso e dolorido. Mas tem seu valor, pois cada vez que me reduzo a mim mesmo, reduzo minha visão de mundo, formas e possibilidades, porém não reduzo minha capacidade de afetar. E, é claro, de ser sempre afetado.

Temos um quadro da escola ordenada muito favorável à educação física. A carência está num aprofundamento das necessidades dos sujeitos-alunos, do que trata a educação física e das suas ressonâncias no ser humano histórico. O que é possível entre seres humanos que se relacionam num determinado espaço, sobre determinadas condições que têm no gesto uma importância singular para a comunicação?

O orgânico corpo humano dispõe do que é natural e do que é cultural e pelo gesto torna-se signo, uma espécie de memória latente da comunicação. Ele, o corpo, responde às palavras sem o compromisso exato da formalidade, e, embora a palavra tente o mesmo, ela passa pelo sentido: dúbio, múltiplo. A força do sentido nas palavras estabelece ligações culturalmente diferentes com o corpo em desenvolvimento. Reúne os indícios do signo.

Mas a corpo e palavras são atribuídos sentidos e, como não há controle nos fios dessa teia, também atribuem sentidos. Outros sentidos que não podem *ser quaisquer uns* (Ana Luiza Bustamante Smolka, 2004, p.45). A compreensão passa por tudo que constitui o corpo. Daquilo que é interno e é possível ao ser humano do seu campo de visão e do que é externo e é pertinente, no enfoque assumido, às relações, interação, mediação. Por isso, ao sentido é atribuída uma múltipla responsabilidade: revelar um significado a partir do seu lugar.

Os seres humanos aproximam-se ou distanciam-se ao expressar seus sentimentos. Toda diversidade e extremo de sentimentos emanam do corpo, da voz, do olhar, do andar.

Degustamos, cheiramos e escutamos um contexto. Fora dele são outros sabores, cheiros e sons. De contexto em contexto, de cultura em cultura, de sociedade em sociedade, de relação em relação nosso corpo reúne novos aprendizados. Cicatrizes, marcas, curvas, faltas, artifícios. Somos outro a cada reencontro. Numa concepção dialética os movimentos, os valores e a compreensão também são outros. Outra memória. Outras construções e possibilidades.

No espaço de interrogações entre o gesto, a ação, a palavra e o corpo, está o sujeito. Ou pelo menos os elementos para as relações que o constituem. Declinei-me a olhá-lo sob certos pressupostos autorizados por minha visão de mundo. Ciência e arte em diálogo com a vida. A vida em processo renitente, não necessariamente linear, ao contrário, sustentada pelo provocante desconforto da procura. O lugar do sujeito não é lugar de certezas ou razões passadas, presentes ou futuras. É campo de observações, interpretações, interrogações e contribuições. Daí nossa própria limitação. A visão de mundo e os pressupostos definem não só o que olhar, mas também, como, para quê e para quem e, sem hesitação, quem olha conosco – completa nossa visão incompleta de mundo.

Como parceiros, crianças e adolescentes permitiram que enxergasse uma outra forma de perceber as aulas de educação física e o corpo. Compreender a corporalidade com abrangência cultural. Mas, sobretudo, ser capaz de conceber as aulas de educação física pensando no outro como aquela onda que morre na areia da praia abrindo espaço para uma outra onda e o movimento infinito do mar. Segundo Bakhtin (2003, p.341):

Os atos mais importantes, que constituem a auto-consciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu) [...] Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra e nesse encontro tenso está a essência. É o grau supremo de sociabilidade (não externa, não material, mas interna).

Os atos mais importantes, então, são atos pequenos, ordinários, que transformam, que se enchem de significados. Os atos mais importantes são solidários, tocam pela simplicidade e

fazem diferença em um processo educativo. É com especial cuidado, no que acredito. São tantas as diferenças e discriminações marcadas que o simples chamar pelo nome parece ser um tratamento individualizado. Paulo de Salles Oliveira (1999, p.46), em *Vidas Compartilhadas*, diz:

Na vida em construção, os homens são artífices, existe lentidão, há descontinuidade, os ritmos são diversos, o inesperado acontece, e sempre uma luta digna está à espera de nossa adesão voluntária e verdadeira. Tanto individual quanto socialmente, a vida dos homens dentro da dialética é sempre totalização em curso, sem jamais ser totalidade acabada; por isso, a entrada na vida não se faz como passagem de um estágio a outro, mas como um enfrentamento que não tem mais ponto final; às vezes, nem mesmo com a morte... Nenhum ser humano se humaniza sozinho. Sempre precisa de outro que testemunhe seu inacabamento.

Trouxe dois momentos das observações que considero como testemunhos do inacabamento dos alunos que muito instigaram este estudo. O primeiro refere-se a uma das turmas de ensino fundamental. A turma mais inconstante nos comportamentos, que se demonstrava muito carente. Percebi que lhes faltava uma orientação, um referencial. O segundo trata de duas alunas que se posicionavam de maneiras bem distintas em relação ao corpo e às aulas de educação física, mas que se apoiavam nas posturas assumidas.

O primeiro momento:

Entreguei-lhes uma plantinha com 27 folhas para que dela cuidassem. Cada folhinha representava um aluno, não por coincidência. Houve um movimento intenso, para ser esta ou aquela folha. Todos concordaram: a folhinha menor era o Gabriel e a folhinha mais sorridente era Marina, a do topo era o André. Depois, quando nascia uma folha, eles a cortavam com muito cuidado. Criaram uma escala para aguar a planta. Mas alguns papéis foram molhados na mesa da professora. A plantinha começava a dar trabalho para a instituição. Decidiram levá-la

para a horta da escola, mas o acesso somente era permitido aos alunos das segundas séries em diante. Mudou-se a professora, sobrava pouco mais de 12 alunos, ela recuperou todos. Mas, quando outra folhinha nasceu, eles não a podaram. Ela, a professora, tornou-se um deles. As folhinhas agora estavam de vento em popa. Os alunos, sorridentes. O carinho e a paciência, a atenção incansável, a preparação do material direcionada para as necessidades dos alunos. Algo mais? Do meu canto, observava a transformação das ações, das relações, das atitudes. O corpo acompanhava. Os referenciais que surgiram eram mais que regras. Os alunos foram ganhando coerência na enunciação das palavras e do corpo.

E o segundo momento:

De braços dados andavam as duas. Uma não usava as palavras, a outra só usava saias. Só se separavam na hora da aula. A primeira me disse, usando a linguagem dos sinais, que tinha medo de cair e, portanto, não gostava de jogar voleibol. A segunda queria jogar futebol e, quando eram necessários movimentos mais rápidos e mais fortes, tinha tempo de levantar a saia até a altura dos joelhos, olhar para os lados, como se suspeitasse de uma vigilância, e depois chutar a bola, ou correr atrás dela, o que era feito com maior frequência. Na hora da chamada, as duas, já de braços dados, entravam na fila, para responder presente. Uma brigando com o professor, querendo a confirmação da presença, e a outra, em silêncio absoluto, avaliando atitudes, ajeitando a roupa e os cabelos, limpando o suor.

Vozes...

Precário, provisório, perecível;
Falível, transitório, transitivo; efêmero, fugaz e passageiro
Eis aqui um vivo, eis aqui um vivo!
Impuro, imperfeito, impermanente;
Incerto, incompleto, inconstante; instável,
variável, defectivo. Eis aqui um vivo, eis aqui...
E apesar... Do tráfico, do tráfego equívoco;
Do tóxico, do trânsito nocivo;
Da droga, do indigesto digestivo;
Do câncer vil, do servo e do servil;
Da mente o mal doente coletivo;
Do sangue o mal do soro positivo;
E apesar dessas e outras...
O vivo afirma firme afirmativo.
O que mais vale a pena é estar vivo!
É estar vivo. Vivo. É estar vivo
Não feito, não perfeito, não completo;
Não satisfeito nunca, não contente;
Não acabado, não definitivo
Eis aqui um vivo, eis-me aqui⁴

⁴ Música do CD de Lenine *InCité*. Composta por ele e Carlos Reno. Sony e BMG. 2004.

Creio numa energia que nem mesmo sei se tenho. Mas, se não tenho, um outro pode ter. Assim, numa perspectiva dialógica, posso ter por uma via estética.

... sejam palavras, sejam atos, seja mentira, seja verdade — tudo em mim sai junto, e de maneira absolutamente sincera. Em mim, a verdade e o ato estão na confissão verdadeira (...). Juro que é assim! A outra pessoa eu não diria — iria rir ou desdenhar; mas o senhor, príncipe, o senhor julga de maneira humana (Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski, O Idiota, p.350).

Onde, afinal, está o perigo?
(Michel Foucault, 2003a, p.8)

Ansiosamente paraliso.

Pergunto-me, com as palavras de Ana Smolka (2005, p.45): onde estão as experiências, as imagens, as histórias, os outros, as posições sociais? Onde estão as vozes, perspectivas, valores, interesses, sentimentos e motivos? Onde estão as filigranas, muitas, diversas e diferentes?

Ansiosamente paraliso. Esse não é um murmúrio inarticulado. Parece efeito gravitacional do sentimento em relação às minhas vontades. Elas giram em torno de mim, nas mais diversas direções. Eu, tentado a acompanhá-las, olho para todos os lados. O olhar elástico não me situa ou me acomoda em lugar algum

Acumulam-se as vozes e experiências de uma vida inteira. Ditas, não-ditas, malditas, inauditas, benditas. Destacam-se memórias recentes e antigas. Mesmo as esquecidas. Ao corpo cumpre guardá-las e replicá-las

Vozes e memórias, imbricadas com outras vozes e memórias, formando o elo entre os corpos. Vozes e memórias que também são o alicerce e o fermento de tudo que reverbera, sem limites, no corpo

Em *Sociedade dos Indivíduos*, Elias (1994a) apresenta-nos a parábola das estátuas pensantes. Sinto dor, quase física, ao pensar nos limites que para elas são demarcados. Desejo uma outra forma, um outro movimento. Pode ser incondicional, impuro, inconcluso, mas tem um alcance maior que o dessas estátuas:

À margem de um largo rio, ou talvez na encosta íngreme de uma montanha elevada, encontra-se uma fileira de estátuas. Elas não conseguem movimentar seus membros. Mas têm olhos e podem enxergar. Talvez ouvidos, também capazes de ouvir. E sabem pensar. São dotadas de “entendimento”. Podemos presumir que não vejam umas às outras, embora saibam perfeitamente que existem outras. Cada uma está isolada. Cada estátua em isolamento percebe que há algo acontecendo do outro lado do rio ou do vale. Cada uma tem idéias do que está acontecendo e medita sobre até que ponto essas idéias correspondem ao que está sucedendo. Algumas acham que essas idéias simplesmente espelham as ocorrências do lado oposto. Outras pensam que uma grande contribuição vem de seu próprio entendimento; no final, é impossível saber o que está acontecendo por lá. Cada estátua forma sua própria opinião. Tudo que ela sabe provém de sua própria experiência. Ela sempre foi tal como é agora. Não se modifica. Enxerga. Observa. Há algo acontecendo do outro lado. Ela pensa nisso. Mas continua em aberto a questão de se o que ela pensa corresponde ao que lá está sucedendo. Ela não tem meios de convencer. É imóvel. E está só. O abismo é profundo demais. O golfo é intransponível.

O poeta Thiago de Mello (1984, p.142), caboclo amazonense, nascido em Barreirinhas, afirma, em um dos seus poemas: *como nasce um vôo de pássaro, súbito e simples (...) nascem também as pontes do coração entre as criaturas humanas. Nem sabem que vão nascer (...)* Não sofrem de tempo as coisas nascidas do coração. Caminho, pois, embalado pelas pontes feitas e pelas que se produzem a cada instante. Se nenhuma ponte se faz, não caminho

Impossível não caminhar. Sejam as pontes estreitas, longas ou curvas, elas sempre existirão, e sempre nelas cabem dois ou mais. Mesmo em direções opostas, o que me movimenta são os sentidos e os signos, diferentes das bolas de bilhar que retratam *interações puramente somatórias das experiências físicas* (Elias, 1994a, p.29). Interações que não acumulam história, sentimentos, ideologia, responsabilidades

Movimento-me para desfazer a couraça das palavras, desproteger o silêncio e revelar o que sou

Em outro poema, Thiago de Mello (1984, p.29) conclui:

Que importa falarmos tanto?
Apenas repetiremos.
(...)
Mas um dia chegará
em que a oferenda dos deuses,
dada em forma de silêncio,
em palavra transfaremos.
E se porventura a dermos
ao mundo, tal como a flor
que se oferta – humilde e pura –
teremos então cumprido
a missão que é dada ao poeta,
e como são onda e mar,
seremos palavra e homem.

Insisto muito nos poemas. É que os tenho como condão

No primeiro toque revelo uma vida: *a minha vida. [...] que não se guarda nem se esquiva, assustada* (Mello, 1996, p.15). Vida feita de ciência, arte e responsabilidade. Um professor de educação física. Escola pública: meu lugar concreto. Lugar de compromisso, relações e muito movimento simbólico. Onde o todo existe como um complexo de sentidos

No segundo toque revelo a coragem de empunhar idéias e comportamentos não paralisantes, a partir de incertezas e perguntas. *Ainda que o gesto me doa, não encolho a mão* (Mello, 1996, p.15). Mão que empina papagaios, faz poemas, segura e deixa segurar-se por uma outra mão. É assim que inicio o caminho: sabendo que jamais terei o privilégio de perder,

sozinho, a razão. Mesmo porque refuto outro efeito da magia. O abismo intransponível. A ausência de pontes e pássaros

No terceiro toque trago as palavras. O absoluto está na dúvida, na diversidade, na imaginação. Empunho a poesia do Engenhoso Fidalgo D. Quixote de La Mancha⁵, operário do efêmero, que enfrenta moinhos de vento e rebanhos de ovelhas com a armadura que ele próprio não põe à prova, mas que é tão verdadeira e de *finíssima celada de encaixe* (Saavedra, 2002, p.58), quanto são seus inimigos poderosos gigantes fantásticos e exércitos em guerra entre si. Palavras afiadas como espadas nas declarações a Dulcinéia e nas promessas a Sancho e a si mesmo. Palavras de sustentação. Suporte para um mundo cujo realismo não hei de negar. Visibilidade de certa maneira, imagética, desvairada e sensivelmente alargada:

Essa visão, oposta a toda idéia de acabamento e perfeição, a toda pretensão de imutabilidade e eternidade, necessitava manifestar-se através de formas de expressão dinâmicas e mutáveis (protéicas), flutuantes e ativas. Por isso todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades de poder. Ela caracteriza-se, principalmente, pela lógica original das coisas 'ao avesso', ao contrário... (Bakhtin, 1996, p.9).

As lentes de D. Quixote impregnam as formas e símbolos da linguagem carnavalesca. Tomo-as emprestadas para entender as diferenças, o avesso, o contrário, o ordinário. A visão de D. Quixote de dentro da sala de sua casa, nas planícies de La Mancha, é a mesma ao alcançar um dos pontos mais altos da sua viagem na Serra Morena. A sabedoria está no encantamento e na imaginação. Em certo momento ele diz a Sancho, seu escudeiro: *Aí é que está o ponto (...) e a fineza do meu intento, pois um cavaleiro andante enlouquecer com*

⁵ D. Quixote de La Mancha é personagem de Miguel de Cervantes Saavedra (2002). Aventureiro embalado pelas histórias de cavalaria que lê, tem como *fiel escudeiro* Sancho Pansa, como *amada* Dulcinéia Del Toboso, como montaria o *destemido* Rocinante, como amigos o padre e o barbeiro, como parentes uma *ama que chegava aos quarenta e uma sobrinha que não chegava aos vinte*. O próprio Sancho lhe deu o cognome de Cavaleiro da Triste Figura.

motivo não tem gosto nem graça: o ponto está em desatinar sem ocasião e dar a entender à minha dama que: se a seco faço isto, o que não faria molhado? (Saavedra, 2002, p.328)

Personagens cervantinos seriam o ideal para carnavalizar, revolver e revirar corajosamente a incondicionalidade. Revolver certezas e verdades. Ver *na imaginação o que não via nem havia* (Saavedra, 2002, p.231). Românticos, casmurros e sonhadores, partir para a batalha

Posso ser incondicional? Esse pode ser o meio que não se justifica pelo fim. Início e fim desfiguram-se na incondicionalidade, na transgressão, na burla, na inversão da ordem social

Creio que posso, alargando ou estreitando o olhar, enxergar diferente. Contudo às vezes importa mais o movimento que se faz para ver do que a própria visão. Na casa do desejo, a visão é o desejo realizado. Já o movimento que se faz para ver é inquietação: a realização da imagem acontecendo. Portanto, em construção, afetada, sempre em construção e inacabada. Movimento que tem dispositivos intrinsecamente relacionados com o lugar que ocupo e os lugares ocupados pelos outros. As relações entre mim e eles nos chamam e inflamam, incendeiam, afetam e dimensionam elaborações, e modifica formas de compreensão. A compreensão está tão distante do olhar da individualidade que não é possível alcançá-la senão pela intensidade das relações

A vida tem gosto de transformação e eu preciso aprender o que isso significa. Talvez sejam justamente os temperos da multiplicidade, da diversidade, da pluralidade. Talvez também os modos de compreender, de conceber, de agir. Os diversos modos

Jamais viver as coisas vividas da mesma forma, assumir o próprio inacabamento e a necessidade do outro para vivê-las mais intensamente, ou simplesmente vivê-las, é minha experiência estética. Não instantânea – o que a tornaria patética demais – mas contígua a qualquer outra, portanto difícil, mas ética. Construída no tempo, entre as brincadeiras de criança no meio da argila, do milharal e das noites. Lugares respectivos de viver a dúvida, a coceira corpo inteiro e os medos. Sobretudo de viver a aventura, o imprevisível e as

brincadeiras. Daí para as escolas, para os trabalhos, os campos de futebol, as quadras, as cidades

A vida foi se fazendo adulta: choros e cuidados, amores e saudades, estudo e serenatas, trabalho, sonhos e dores, ausências e trabalhos. Amigos e poesias, empinando papagaios, tocando violas, jogando, viajando e lendo

O gosto pela leitura foi o que precedeu todos. Começou sob a inspiração de um personagem de Maurício de Souza — não tenho certeza — que, de maneira impressionante, lia enquanto caminhava. Mais tarde, enfurnado numa despensa, improvisação de biblioteca no quintal da minha casa, extraía as provisões: fantasias das palavras de grandes, imensos escritores, saboreadas entre uma fruta e outra, amadurecidas por ali

Sabor de palavras e de frutas: nunca os mesmos

A leitura, secreto incentivo materno, continuou por outros cantos, raramente contos, em outras épocas, com outros parceiros: Ferreira Gullar, Luís Fernando Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade e os poemas intimistas de Thiago de Mello

Pois aqui estou
 cara a cara
 com a vida...
 [...] Alguma coisa ainda vale
 no chão amado da infância
 (Mello, 1996, p.43).

O poeta intitula-se *empinador de papagaios* e insiste em dizer que *é da infância* [...] *que o mundo tem precisão* (1996, p.28). Talvez para descobrir da vida os pormenores e encontrar no detalhe, sem neurastenias modernas, apenas o detalhe, a indicação. A vida feita também das coisas menores

Trouxe meu corpo como testemunha. São quase quarenta anos de minúcias e peripécias acompanhados das temíveis palavras maternas

— Você, filho, pode rodar, rodar, rodar e não chegar a lugar nenhum

Palavras que nunca mais se repetiram da mesma forma. Bastou uma única vez, pausada, preocupada, para se tornarem um dito familiar: quando o respeito acolhe os conselhos, os ecos são mais duradouros

Descobri, na fortuna de viver assim, rodando, rodando e rodando, uma experiência única a cada rodar; e ela própria é o lugar, é o que se tem, é aonde se chega. É dentro da experiência que a experiência acontece. Como algo único, intransferível, irrepitível. Mesmo assim não foi fácil ouvir. Era preciso um rumo. Pois, brincar, empinar papagaios e se perder no tempo, e recomeçar não serviam. Mesmo que estivesse construindo, definindo uma maneira de aprender, de viver e de ser professor

A inquietação da minha mãe juntou-se aos meus desatinos. A vida foi se apresentando curta e prática como o vôo das gaivotas, que desprendido e natural lhes basta para obter alimento e se deslocar na praia. *A maioria das gaivotas não se incomoda em aprender mais do que os rudimentos do vôo — como ir da praia até a comida e voltar* (Richard Bach, 2004, p.10). Como Fernão Capelo Gaivota, que achava tudo sem propósito, eu achava que estava perdendo tempo. *Há tanta coisa para aprender* (Bach, 2004, p.12). Pensando assim, ele não gozava de popularidade no seu bando, nem mesmo com os pais⁶

Não me interessava: a vida, o tempo e o espaço linear. Não era esse o modo de vida que me sustentava. Decidi por uma vida vorticiosa, com muitos fios disponíveis, em busca de outros tantos. Uma vida de doação, de relações, de certezas e verdades, talvez por isso limitada a um único entendimento: a harmonia ou o encontro com ela. Foi o que aprendi no primeiro terço da minha vida. E disso ainda resta um pouco, é claro. Um tempo de encontros

⁶ Fernão Capelo Gaivota é personagem central do livro de Richard Bach que leva o mesmo nome. Ser que não se satisfaz com a rotina da vida que o seu bando leva. E busca insistentemente a perfeição

musicais, lúdico e artístico, de trabalho e de sonhos só pode ter sido um tempo mágico. Como se predissesse minha vida

Leituras e músicas sempre me rondando: as que entendia suscitavam mais fantasias em meu coração, e as que eu não entendia despertavam desejos em meus pensamentos, tantas eram as que eu fazia e ouvia:

Tropeçar no céu

ou atravessar a rua

davam no mesmo

Atravessar a rua

Ou se acabar no chão

Pouco importa , eu era tímido

Era com as músicas e as letras das músicas que tropeçava no céu

Dançava e gargalhava

Áuspice de mim mesmo, como o *Cavaleiro da Triste Figura* ou *Fernão*, tinha um caminho a percorrer. Não me assustava a loucura daquele e o desterro deste. Viviam a ermo, simpatizava com os dois

Para atender minha sede de sair por aí, ou de voar, ao contrário dos parentes de D. Quixote e seus amigos e dos pais de Fernão e seus pares, os meus sempre me incentivaram. Em meio à simplicidade da família e às dificuldades sociais e econômicas, sabedores do meu gosto pela leitura, rodearam-me de livros de segunda mão. Minha presumida memória, não menos justa, insiste em atribuir-lhes os valores das obras de Cecília Meireles, Gonçalves Dias, Joaquim Maria Machado de Assis, Olavo Bilac, Castro Alves, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa e Luís Vaz de Camões. Obras às vezes comentadas e em péssimo estado de conservação quase sempre, negociadas por minha mãe em troca das frutas do quintal

Mas as letras estavam lá... Formando palavras, formando frases, formando a mim. Pois é o *significado um critério da palavra* (Vigotski, 2000b, p.150), e *os significados das palavras formações dinâmicas e não estáticas* (Vigotski, 2000b, p.156). Insisto na força estruturante

das palavras e na sua capacidade de marcar o corpo e despertar a imaginação. O eu se formava assim dinamicamente. As palavras tornaram-se resíduos constitutivos, símbolos mágicos acompanhados de músicas, poesias e belas histórias, mas de inigualável força de permanência

A memória encarna uma verdade que a princípio é só dela, e é só memória, até desfraldar seus encantos sob o efeito do esquecido e constituir o que não pode mais ser da mesma forma. Uma memória só se compreende diante de outra memória. Walter Benjamin (1992, p.105), nas suas lembranças em *O Jogo das Letras*, diz que:

(...) o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva. Talvez o que o faça tão carregado e prenhe não seja outra coisa que o vestígio de hábitos perdidos, nos quais já não nos poderíamos encontrar. Talvez seja a mistura com a poeira das nossas moradas demolidas o segredo que o faz sobreviver. (...) Posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.

No vazio da memória as palavras ganham mais destaque. Na sombra do esquecido, seguindo os passos da fantasia e da imaginação, conheci as primeiras dissonâncias da vida, mas também que as palavras alimentam. Um aprendizado substancial no segundo terço da minha vida. Como D. Quixote, profundamente envolvido por suas leituras, a tudo atribuía sentido:

Encheu-se-lhe a fantasia de tudo que lia nos livros, tanto de encantamentos como de contendas, batalhas, desafios, ferimentos, galanterias, amores, borrascas e disparates impossíveis; e se lhe assentou de tal maneira na imaginação que era verdade toda aquela máquina daquelas soadas sonhadas invenções que lia, que para ele não havia no mundo história mais certa (Saavedra, 2002, p.57).

Quanto mais palavras, mais sentimentos iniciando-me na eterna experiência de ser poeta, com o corpo de criança lançado ao mundo. Hoje, carregadas não só de verdades, elas timidamente descerram o lugar de onde falo, minhas limitações, minhas escolhas. Elias Canetti (1990, p.56), em *A Consciência das Palavras*, diz que (...) *é quase inacreditável o quanto a frase escrita pode acalmar e domar o ser humano. A frase é sempre uma outra coisa, diferente daquele que a escreve, ela surge como algo estranho diante dele*. Como muralhas repentinamente sólidas, as frases para ele formam um labirinto, impossíveis de saltar, mas contornáveis. Lugar onde o escritor se acalma. Seu *dédalo*, como diz. Uma construção que não sei bem se deve ser positivamente contornada pela paixão de escrever, *como o começo dos começos* (Mário Osório Marques, 2001, p.28) ou o próprio caminho da erudição, sinuosamente perseguido. Atribuo, mesmo que sutilmente, o mesmo valor às palavras ditas

Na peleja da infância e da juventude, tempos pueris, [...] *passava as noites de claro em claro e os dias de sol a sol*; [...] (Saavedra, 2002, p.57), mas não cheguei a ponto de perder o juízo. E mesmo após longas horas envolvido pela leitura, voando cada vez mais rápido e mais alto, tomado pela imaginação e remetido a um mundo distante do meu, próximo de pele e osso — uma Triste Figura — ou osso e pena — Fernão —, continuava entretido numa tal biblioteca, despensa, cômodo separado da casa, com os cotovelos fincados na escrivaninha — como disse um daqueles poetas — aprendendo, lendo e escrevendo

Na verdade, fincava os cotovelos numa engenhoca, feita com restos de madeira, cuja bancada de suporte áspero — e de nítido matiz bonina, motivo de encanto —, era cravada sobre grossos caibros, que por sua vez, apoiavam-se em uma mistura de papéis molhados, para conformar sua visível dissimetria e fragilidade, fazendo valer as recomendações paternas de protegê-la das chuvas. Era onde amontoava meus pensamentos, e também deles me desfazia

A escrivaninha, meus papéis, meus livros, meu pai, a despensa, as frutas, a chuva, o quintal, “tudinho” se perdeu no tempo. Não que tenham desaparecido ou sido em vão. São perdas diferentes, de efeito contrário, compromissos com a vida. Estão presentes pelo efeito mais que nunca como “mins guardados”.

Um *mim* é uma história, uma marca, ao mesmo tempo interna e externa.

É constituído de sensações e realizações, emoções, vazios, perdas e ganhos, imaginações.

Estabelece contatos entre seres e é quase material...

— Foi quando o leiloeiro pôs à venda aquele instante em que eu comecei a olhar o céu e a pensar no infinito. No que não acabava mais. Foi um sofrimento pavoroso. Minha cabeça não podia conceber o não acabar jamais sem uma sensação de pavor.

— Quem dá mais pela emoção solitária de uma criança sozinha e magra, olhando o infinito e entrando em desespero existencial precoce. Lance inicial, quatrocentos mil cruzeiros.

[Um sentimento em leilão. Um complemento. Uma experiência]

— A mulher insistiu comigo:

— Por favor, senhor, eu lhe rogo que retire essa sensação do leilão. Preciso dela e não tenho dinheiro para cobrir o lance daquele executivo que só tem verdades. *Preciso dela para compor meu mundo*. Só conheci fé e segurança na vida. Jamais vacilei, temi ou me assustei diante do infinito. Sempre me senti protegida pela idéia de Deus como o Pai de infinita bondade. Agora estou com 57 anos e me surpreendi duvidando de tudo. *Não tenho prática de abismo*. Preciso de uma angústia assim antiga e dolorosa. Pelo amor de Deus tire-a do leilão. Ninguém precisa dela tanto como eu.

— Desesperada ao meu lado ela começou a gritar:

— Parem esse leilão. O dono da peça não quer leiloá-la. Ele vai me doar. Ninguém vai ficar com esse medo. *Eu preciso dele para ensinar ao meu*. Vocês vão comprar por luxo, não sabem o que é isso. Eu preciso do medo antigo dele (Artur Távola, 1987, p.38-39). (grifos meus).

Uma existência em leilão

A crônica de Távola, *Leilão do Mim*, conta o drama de um cidadão que, durante um leilão, surpreendentemente, começa a ter os próprios sentimentos leiloados. Ele se torna vítima das necessidades dos outros, na medida em que suas memórias e sentimentos são complementares. Cada experiência é uma falta na vida de um outro e, ao perdê-la no lance final, vê-se definhando e argumentando inutilmente. Ele perde um pouco de si. Os outros ganham um pouco dele. Pouco a pouco, passa a sentir o que é inacessível ao outro, deixando de ser acessível a si próprio: o valor das suas próprias experiências se torna o principal valor das experiências incompletas do outro. Um acontecimento estético, na medida em que ele se torna vítima também das suas próprias experiências, que têm sentidos diferentes para cada um ali presente

O *mim* vem do passado e permanece. É força vital. Paradoxalmente uma perda que não é menos constitutiva. No seu lugar, um sentimento de respeito com as coisas que permanecem, mesmo como memória. Sentimento arrancando. Dessas permanências, algumas são motivadas pelo que há de mais simples na vida

A função das perdas é proporcionar o movimento das relações que pode ser mais ou menos ético. Mais ético por servir ao outro. Menos ético por lhe ser arrancada

Leilão do mim. Pura ficção. Uma metáfora em que a ética está imobilizada pelas condutas unilaterais, injustas, truncadas e parciais. O compromisso deveria ser mútuo. O gênero, trazido dessa forma, remete-me a Arte e Responsabilidade, publicado no almanaque diário O Dia da Arte, em 1919, por Bakhtin (2003), no qual o autor diz que *arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular [...], na unidade da [...] responsabilidade*. Mas penso que, saindo da ficção, talvez haja muita singularidade, para uma responsabilidade que não se pauta pelo que me conduz ao outro: os sentidos, a experiência vivida, o acontecimento estético que não deve romper com a ética

Esse texto inspira-me pensar as implicações de um envolvimento intenso e profundo. Não basta estar lado a lado, nem mesmo a comunicação é suficiente. É preciso ofertar à vida a arte. Ofertar-lhe o prazer de viver e viver junto. É preciso que a vida receba por doação, da arte, os sentidos

Estas linhas me remetem às coisas simples e vitais que podem reforçar responsabilidade e compromisso com a vida. São memórias que compartilho, mas não tenho como álibis, já que não são propriamente minhas:

[...] me sobreveio toda a alegria da infância e da expectativa que nosso imenso mundo nos trazia, da esperança e dos sonhos, de nosso coração (eternamente) de estudante. "Ai que saudade que tenho da minha infância querida. Ai que saudade que tenho da aurora de minha vida". Estes versos de G. Dias⁷ são lembranças de sua pessoa... que lia estes poemas antigos e parecia tão mais maduro que nós [...] Sou feliz, tenho amigos e lembranças de você e de toda a sua família, inclusive do Dog, seu cachorro, da rua Vitória, onde em novembro passado estive com Dona Velina, que me achou gordo. Ela é uma força da natureza. Passei em frente à sua casa e senti o cheiro daquele tempo todo...⁸

Mas que cheiro? Exercito, em vão, a possibilidade de senti-lo. A memória não tem os meios, não consegue ser tão justa. O mundo é cada vez menor

Michel de Certeau (1996, p.188) afirma:

as relíquias verbais de que se compõe o relato, ligadas a histórias perdidas e a gestos opacos, são justapostas numa colagem em que as relações não são pensadas e formam, por esse fato, um conjunto simbólico. **Elas se articulam por lacunas.** Produzem portanto, no espaço estruturado do texto, antitextos, efeitos de dissimulação e de fuga, possibilidades de passagens a outras paisagens (...). (grifo meu).

Não posso mensurar a representatividade dessas lembranças. Meu corpo debate-se entre uma e outra. Uma ponta de pão para comer no café da manhã; um brinquedo desejado; os frisos de metal escondidos, só encontrados por mim e por meus amigos na parede detrás da escola, onde, ao escolher os certos, fazíamos sinfonias de toques dos dedos; o alfabeto secreto que inventamos e que julgávamos indecifrável; as músicas em LP; o baú; o violão; o fogão a

⁷ Gonçalves Dias

⁸ Fragmento de uma mensagem eletrônica enviada por um amigo de infância. A última vez que nos vimos foi há mais de vinte anos. Tenho a oportunidade de compartilhar essas sensações, essa memória. Ouço sua voz, virtualmente, vinda do sul do Piauí. Dona Velina, uma professora que sempre nos incentivou no pensamento crítico.

lenha onde fiz pautas para escrever as primeiras palavras; o samba no quintal; o prazer da bola na trave, no futebol, ou a defesa no último momento antes de ela tocar o chão da quadra de vôleibol: prazer peculiar, solitário, sarcástico, exaustivamente ensaiado; o primeiro livro, escolhido e comprado com dificuldade, jóia que ainda persiste na estante; a redação de dez páginas sobre as férias, muito grande, escrita com entusiasmo infantil do mesmo tamanho, mas muito cheia de erros e, conseqüentemente, a menor nota da sala; a máquina de escrever, uma Olivetti que ainda deve existir em algum canto... Em cada momento da vida uma força diferente, feita de símbolos e representações. É Jacobina, personagem de Machado de Assis que esclarece:

Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... Espantem-se à vontade; podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; – e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira [...] Mas é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma (Assis, 2000, p.90).

Isto que é exterior e é tão significativo está em interação com o que é interior. É o movimento das minhas almas exteriores

Interior e exterior como faces da mesma moeda, conjugando a vida e os entendimentos, são os objetos e os significados dos objetos fazendo parte da percepção. Segundo Vigotski

(1999, p.186), *o significado do objeto não é o da palavra*. Daí a importância histórica dos objetos no processo: multiplicar os sentidos

A escrivaninha de hoje é de madeira polida e contornos sintéticos que lhe dão firmeza, simetria e suporte, combinando com a cadeira. A estante está cheia de livros mais pelo espaço parco que pela quantidade das jóias. Aquele cômodo apoiado numa das bananeiras do quintal, em que me recolhia para escrever e ler, é pura reminiscência. Permanecem aprender, ler e escrever... e uma saudável janela. Estou a quinze andares das minhas lembranças, em uma cidade quase trinta vezes mais habitada que minha pequena João Monlevade. A requintada e precisa arquitetura, a retidão das linhas, coincidência atribuída ao lugar em que ora me encontro, mera perspectiva, afasta uma certa acrofobia traduzida em pesadelos, uma insegurança gerada por puro desábito. Com tanto esquadramento, perfeição expressa em alinhamento e retidão, esse lugar deve ser seguro

Pois é onde estou. Uma distância de quase quarenta anos. Detentor nesse tempo de diversas *almas* exteriores. Ansiedades, harmonia, desarmonia e dissonâncias, reminiscências, hábitos e desábitos que acumulam vida para um inevitável acontecimento corporal. Não um futuro acontecimento, mas um acontecimento constante e real, significado na inevitável e inelutável construção cotidiana ancorada nas relações sociais

Abro uma fresta na janela do tempo, de tempestade em bonança, de bonança em tempestade. O universo não é mais o mesmo e oferece infinitas possibilidades de compreensão e ação. Todos os dias essa janela. E ver as coisas tangíveis como são surpreendentemente outras. Conforto-me assim, nesse movimento. Um outro ser. Sempre um outro. Isso me agrada. Vejo-me, enfim, desarmonicamente em construção. Aprendo a desejar as diferenças na vida, nas formações, na educação, nas relações, no mundo. Aprendo que (...), *onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade* (Vigotski, 2000a, p.97). De uma mente dessas à outra, igualmente ingênua, limita-se a construção do conhecimento. Desencoraja-se o diálogo e a agudez do olhar e quase sempre, o que se afirma são os dissabores provocados pelos distúrbios. Pergunto-me, incessantemente, por que? Sendo tudo tão dinâmico, tão inacabado,

tão tenso, tão rico de sentidos, por que são a ordem e a linearidade os princípios da construção? Ou os falsos princípios

Rendo-me ao sabor dessas incansáveis palavras. Elas que não são nunca as mesmas. São corporais porque são mediações, elos que afetam o corpo. Com efeito, não são amputáveis nem descartáveis, e por isso ricas de sentido. As palavras guiam, constroem, conformam, aprisionam e libertam. As palavras acalmam. São afirmações, negações e um pouco menos de eventualidades. Elas educam. Fazem com que, pouco a pouco, o corpo transborde de sentidos

Corpo que aprende a ouvir, apontar, pegar, tocar, sentir, sugar, empurrar, andar e falar. Aprende a chutar, correr, lançar, saltar, dançar, arremessar, bloquear e gritar. Aprende também a não se chocar com outro, a brigar, a desviar-se, a inclinar-se, a sustentar-se, e aprende tudo isso mediado pelo outro. Arrebatado pelas palavras, pelos significados das palavras

Corpo capaz de constrangimento, de audaciosidade. De se expressar pelo *pé esquerdo* e, mesmo com movimentos limitados, expressar-se intensamente por todo o resto. Corpo capaz de *sentir a fisgada no membro perdido*⁹

Compreender o corpo na dinâmica trilha da expressão e do gesto. Trilha feita pelas palavras na dinâmica das relações. Enquanto as palavras ecoam o corpo absorve os significados e sentidos

A realização é corporal

Não é possível negligenciar a ação: o que e como se faz. Compreender o corpo. O que há para ser compreendido? O que significa corpo em movimento? O que significa o movimento para o corpo? Em que movimento se identifica um gesto?

⁹ Filme, intitulado “Meu pé esquerdo” título original: My Left Foot é um drama lançado em 1989 sob a direção de Jim Sheridan. Conta a história de uma pessoa com paralisia cerebral congênita que se expressa artisticamente pelo pé esquerdo, escrevendo e pintando.

Alusão à música “Pedaço de mim” de Chico Buarque de Holanda. “[...] oh, metade amputada de mim leva o que há de ti, que a saudade dói latejada, é assim como uma fisgada no membro que já perdi [...]”

A transformação do corpo não passa pelos critérios das palavras? Pela conotação da linguagem e da fala? As palavras continuam incansáveis e meu corpo as acumula arquetonicamente

(.)

Educação física e corporalidade

(...) trava-me o gosto da vida,
de tão pesada, esta absurda
precisão que tem meu ser
de ser sempre inteiramente,
sempre intensamente: em tudo.
Sobretudo no saber.
Contudo jamais alcanço
sequer a fímbria da sombra
do saber que em vão persigo.
(Mello, 1984, p.175)

Meu corpo recusa pressões e percebe normas, jeitos, etiquetas, dominações, padrões. Desencontra-se com a verdade e a lógica. Vestido de carne, memórias, movimentos e sentidos, *desnudo* de palavras¹⁰.

No caminho da fala, da ação, da comunicação.

Embaralhado no tempo e nas relações. À procura do sentido.

O tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente
(Andrade, 1983, p.108).

Não assimilo, ou pelo menos não é o que desejo, os cânones imediatos da vida fria e acelerada dos tempos modernos. Reservo o maquinal às máquinas. Aos animais reservo o natural. Aos seres humanos, a produção e o uso das máquinas, a compreensão do natural. Reservo-lhes a história, a cultura, a ideologia, o sentido e as relações.

¹⁰ Em *Carne e Pedra*, Richard Sennett (1997) fala de uma Atenas celebrada por Péricles, onde a nudez era associada ao conhecimento e o calor corporal à palavra. As mulheres e os escravos, silenciados e vestidos, assim como os bárbaros, tinham corpos frios. *O valor que os gregos atribuíam à nudez decorria, em parte, de como eles imaginavam o interior do corpo humano. Na época de Péricles, o calor do corpo era a chave da fisiologia humana (...) Quando as pessoas ouviam, falavam ou liam, a temperatura de seus corpos supostamente se elevava, junto com seu desejo de agir — uma crença que confirma a convicção de Péricles sobre a unicidade das palavras e ações* (Sennett, 1997, p.31).

Vejo tudo que posso ver, nada mais além. Os detalhes, os indícios, e não coordeno nada. Deixo um pouco de luz entrar...

Descanso um pouco o olhar sobre as palavras. Do meu corpo escapam arrepios, medos, entusiasmos e dúvidas.

Será esse um bom cardápio para começo?

Falo do corpo como um processo que nunca se conclui.

Polifônico. Dialógico.

Não pretendo atribuir ao corpo o valor das palavras. A polifonia refere-se a uma multiplicidade de vozes segundo Bakhtin (2002a), identificada especialmente em Dostoiévski. Sobre o dialogismo presente no romance polifônico, Bakhtin (2002a, p.42) afirma: *onde começa a consciência começa o diálogo. Apenas as relações puramente mecânicas não são dialógicas.*

Cabe, porém, ressaltar o próprio valor e a intervenção axiológica das palavras nas relações. A multiplicidade, diversidade, oposição e contraposição que se desprendem do processo criativo do romance polifônico podem ser constitutivos também para a vida. A estrutura criativa de uma obra deve ser compreendida por quem a emprega (Bakhtin, 2003), pois não me interessa um trocadilho entre o que as palavras representam para um conjunto de autores tão caros, como os que aqui aparecem, e o que o corpo representa na área da educação física.

Em Políticas do Corpo, Sant'Anna (1995, p.12), para quem o corpo é um processo, caracteriza-o assim: *resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que à história. O que torna inútil retroceder a um suposto grau zero das civilizações para encontrar um corpo impermeável às marcas da cultura.*

Portanto é preciso que se exija um lugar para o corpo, ou melhor, uma forma de olhá-lo um pouco além dos esquemas biológicos.

As palavras aparecem e desaparecem no ritmo da ansiedade, da recusa, da procura. Relações se estabelecem no ritmo do diálogo.

Sendo assim, é no diálogo que o corpo acumula sensações, emoções, posturas, gestos, hábitos e comportamentos. O que ouviu e houve. O que ouve e o que há. E ajusta o ritmo em função disso.

Vigotski afirma (2001, p.343) que *a vivência estética organiza o nosso comportamento*.

Na *prosa do dia-a-dia* (Bakhtin, 2003) é o corpo que permanece gritando silenciosamente as réplicas,

é o corpo.

É o corpo que permanece replicante e responsivo.

Replica com o movimento. Com emoções, sensações e desejos. Replica de acordo com as experiências, a história vivida e com um modelo de educação. A réplica corporal é um acontecimento cultural.

O corpo, vivo, histórico, grávido de significados, encharcado de sentidos, respostas e marcas para todas as perguntas do tempo, ocupa inevitavelmente todos os lugares. Essa constatação remete ao conceito de corporalidade de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2003, p.157):

conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando de *corporalidade*. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade [Taborda de Oliveira, 2003, p.157].

O autor, pensando na educação física, entende que, ao olhar para a *corporalidade*, se ganha muito de legitimidade. Posso pensar nessa direção, porque vejo uma lacuna no reconhecimento do corpo nas escolas. Muitos são os fatores que conduzem o olhar em direção a necessidades voltadas para o lazer ou para o campo da performance. Mesmo que sejam esses os focos, a corporalidade, como define o autor, preserva a cultura como fator comum entre os seres humanos. A questão passa pela fragmentação do corpo. Daí um cuidado especial com as diversas interpretações das ciências humanas. Daí um cuidado especial com o que está posto e o que se quer legitimar.

O corpo é realidade. Bakhtin (1993, p.62) afirma: *eu existo no mundo da realidade inescapável, e não no mundo da possibilidade contingente.*

O que o corpo suscita a partir das relações? Como lidar com os desarranjos engendrados por essas relações? Pelos contatos ou pela falta deles? Pensando no alcance da corporalidade, faço coro às perguntas e afirmações de Tabora de Oliveira em relação à aula de handebol, que ele toma como exemplo: *por que a escola precisa ensinar alguém a “marcar” quem quer que seja? A “marcar” um colega? Historicamente entendo essa lógica; considero a sua permanência um empobrecimento absurdo das possibilidades de formação humana* (2003, p.162)¹¹.

O autor diz que outros exemplos poderiam ser *tirados* do cotidiano escolar. Abro um breve espaço. Começo concordando plenamente com Tabora de Oliveira. A palavra *tirar* tem, pelo dicionário Houaiss, várias acepções. Mais da metade delas seria um remanso para o cotidiano escolar, aplicadas aos exemplos. Uma perfeita díxis em direção à legitimidade da educação física se me refiro a uma prática da corporalidade. Com efeito, tais exemplos poderiam ser tirados, mudados, eliminados, suprimidos, retirados, postos de lado, obtidos, puxados, arrebatados, afastados, questionados etc., fazendo-os desaparecer. Uma forma de significar e valorizar a educação física.

¹¹ Para a educação física *marcar* é um fundamento dos esportes coletivos, o que implica em impedir as ações ofensivas do adversário. Pensando em corpo e corporalidade, em educação e em escola, a atenção para a palavra é maior que a atenção para o fundamento. Creio que tanto nos apontamentos de Tabora de Oliveira, quanto nesse estudo.

Se esta não tem acontecido, ou tem sido resultado de ações despreocupadas com a organização, os conhecimentos, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, como diz Taborda de Oliveira (2003, p.160), torna-se urgente problematizar o corpo na escola. Problematizá-lo é problematizar o argumento, a realidade, a sociedade, as relações.

Daolio (2004, p. 8-9) afirma:

podemos também pensar o corpo humano como dotado de eficácia simbólica, **grávido de significados**, rico em valores dinâmicos e específicos. podemos vê-lo a partir do seu significado no contexto sociocultural onde está inserido. podemos ao invés de suas semelhanças biológicas considerar suas diferenças culturais; podemos reconsiderar nossos critérios de análise sobre o corpo fugindo de padrões preconceituosos que durante muitos anos subjugarão e excluíram pessoas da prática de educação física. podemos substituir padrões inatistas por critérios mais dinâmicos e culturais na intervenção promovida pela área (grifo meu).

O corpo para os alunos tem critérios que se sustentam em padrões sociais muito frágeis. Por isso é preciso problematizar. Problematizo a partir das experiências dos meus alunos com as aulas de educação física. Muitos deles dizem, no auge dos 15 ou 16 anos, estar fazendo sua primeira aula da disciplina e associam suas falas à exclusão, discriminação, aquisição de trauma no relacionamento com os professores ou com os próprios colegas. Esses alunos aceitam discutir qualquer proposta, desde que não tenham de “jogar bola”. Enquanto converso com eles, percebo um clima de constrangimento, tanto na entonação das palavras, quanto nos gestos que as acompanham. Não são todos os alunos. Aliás, eles mesmos dizem que há aqueles que nunca deixaram de participar de uma aula sequer.

O que diferencia esses interesses? Taborda de Oliveira (2003, p.163) diz que *as crianças e adolescentes têm, com frequência, tradições que raramente são incluídas as aulas regulares*. Com essa afirmação, vejo uma possibilidade de apontar a ampliação das práticas.

A aula propicia rica e tensa variedade de diferenças entre os sujeitos. Ela ressalta e privilegia uma dimensão limitada do corpo. Sob os efeitos da história da medicina na educação física, acostumou-se o olhar para um indivíduo, seus limites fisiológicos, suas medidas, seu desenvolvimento maturacional. Com as ciências humanas, especialmente com algumas tendências na sociologia, filosofia e antropologia, sob o olhar de nomes como Norbert Elias, Michel Foucault, Clifford Geertz, Maurice Merleau-Ponty, Pierre Bourdier, entre outros, reorganizou-se e desorganizou-se o olhar para um sujeito inserido num mundo social. São muitos estudos, com muitas bases diferentes afetando o olhar e a prática. O trato com o conhecimento desta disciplina deve considerar isso.

Mas qual conhecimento?

Segundo Tabora de Oliveira (2003, p.162), é *o corpo e suas relações cinestésicas ou não, esportivas ou não*. Ele compreende que *uma concepção de formação calcada na relação entre autonomia, reflexão e emancipação não pode prescindir [desse] do conhecimento*. Assim como ele, preocupo-me com os métodos, as relações inter-pessoais e os conteúdos, o que define para quem e como olhar: a corporalidade.

Envolvido há muitos anos com a educação física, o contato com os alunos tem proporcionado difíceis experiências com a estruturação e organização desse conhecimento. Penso que, nas relações possibilitadas pelo contexto (espaço) da educação física, os sujeitos podem elaborar, apreender e compreender suas manifestações, especialmente as corporais. Aprender a construir e submeter os objetos — bola, quadra e suas marcações, massas, cordas, arcos, pneus, apitos, balões, cones, pedras, sucatas, barras, papéis, uniformes, bastões e etc — a seus interesses. Aprender que a competição é um dado (*o que foi encontrado de ante-mão*) (Bakhtin, 2003, p.326) e que pode ter outras formas e compreensões. Concordo com Tabora de Oliveira (2003, p.167): *a competição não é um dado natural, uma vez que a natureza humana é fundamentalmente histórica*, esta é somente uma informação para questionar as formas dadas.

Em geral, as propostas de trabalho para a educação física remetem a uma dimensão reducionista do corpo e são carregadas de benefícios implícitos, os quais não são previstos

pelo professor, nem alcançados pelos alunos ou questionados pela comunidade, mas afirmados por todos, das mais diferentes maneiras. Esse poder de afirmação socialmente encarnado retorna para a educação física nessa forma reducionista. O implícito é culturalmente construído e só funciona magicamente, já que não é previsto nem exercido.

Do ponto de vista do que deve ser feito, venho confrontando com alguns indicadores para aulas de educação física: as referências bibliográficas, os desejos dos alunos e o senso comum socialmente encarnado.

Encontro os primeiros indicadores em propostas estruturadas por estados, como Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em obras de especialistas que vêm se debruçando em questões que não resultam em receitar bolos solapados, mas que, por outro lado, exigem um envolvimento sério com o que se deseja fazer. Daí uma dificuldade premente porque algumas obras exigem estudo, comprometimento e pesquisa, outras trazem informações conturbadas, deficitárias, quando não contraditórias. Essas referências, às vezes, misturam correntes teóricas, outras vezes não demonstram possibilidades concretas de serem colocadas em prática, como é o caso dos próprios PCNs. Em contraposição, cito um fragmento do texto de Eustáquia Salvadora de Souza, Tarciso Mauro Vago e Cláudio Lúcio Mendes (1997, p.69), especialmente sobre os PCNs, em que eles analisam e criticam a estruturação e o embasamento teórico dessa referência. Referindo-se aos PCNs, eles dizem:

(...) tentam promover uma acomodação de concepções diferentes e conflituosas de ensino de Educação física, com aproximações mecânicas inaceitáveis do ponto de vista teórico. Propõem metodologias, conteúdos, princípios, avaliações, formas de abordagem que não se complementam – e pior, não têm como se ajustarem, sendo mesmo incompatíveis entre si da forma como são colocadas.

Junto a tudo isso, ainda pensando nos referenciais, alguns aprofundamentos teóricos me ajudam numa perspectiva em que a produção cultural é relevante. Em especial, as

contribuições de Valter Bracht (1992, 1997, 1999), Valter Bracht & Ricardo Crisório (2003), Coletivo de Autores (1992), Jocimar Daolio (1995, 2003, 2004), Elenor Kunz (1994) e Soares (1994, 1998, 2001). Ressalvadas as contribuições desses autores, seus limites e lugares, também devem ser respeitados e preservados.

Quanto aos desejos dos alunos, esses são fundamentados numa cultura que privilegia certos esportes coletivos e acaba por ser facilmente aceita em nosso meio. A fórmula é quase sempre precária, já que eles compreendem o esporte como conhecimento da educação física de maneira extremamente limitada. E de maneira ainda mais reduzida pensam a própria educação física. Eles reproduzem as formas competitivas do espetáculo e são como parceiros da mídia esportiva, responsáveis por carregar para a escola alguns códigos esportivos, como hierarquia, exclusão, seleção, rendimento. O corpo torna-se um objeto secundário. Ele aparece em extremos: hábil ou inábil, forte ou fraco, alto ou baixo, gordo ou magro, rápido ou lento, capaz ou incapaz. Na sombra dessas diferenças outras manifestações também se expressam por extremos: homem ou mulher, branco ou negro, novo ou velho, rico ou pobre, demarcando as diferenças e a forma como elas são tratadas.

Não assumo essa responsabilidade e coloco-me numa posição contrária. Comungo com as idéias de Bracht e Almeida (2003, p.97), que submetem o esporte aos códigos da escola.

O esporte escolar só faz sentido se for pedagogizado, ou seja, submetido aos códigos da escola. Em termos mais concretos, isso significa que não basta, para realização da função na escola, que o esporte seja aprendido e praticado nos seus espaços, é preciso também que o esporte escolar instrumentalize o indivíduo a compreender o fenômeno esportivo (Bracht e Almeida, 2003, p.98).

Creio, no entanto, que há uma lacuna. O esporte que se encontra na escola muitas vezes não é pedagogizado. Nesse caso, a força dos códigos escolares é minimizada. Mesmo assim, o esporte faz sentido e afeta as práticas e os modos de concepção da educação física. Com isso, ao comungar com esses autores, é preciso dar destaque, com o peso da redundância, à submissão do esporte aos códigos da escola, por ser uma tarefa extremamente difícil, mas

possível, que deve ser realizada com insistência, ciência e critério. Mas é preciso não negligenciar o peso da mídia. Afinal ela é, destacadamente, responsável em colocar lado a lado educação física e esporte.

Mas é também preciso e precioso não esquecer que as práticas e os modos são da / para a educação física, não de uma parte dela. O esporte *na* escola ou *da* escola precisa ser real. Não um processo demiúrgico inspirado nos seus próprios valores. Precisa ser real a partir de princípios e referenciais escolares, acima de tudo. Não pode, porém, ser construído ao acaso.

Minha comunhão com Taborda de Oliveira, (2003, p.171) justifica-se:

As mais diversas manifestações corporais e as conseqüências delas advindas, a sua construção histórica e a sua afirmação ou negação na atualidade são o próprio conhecimento da Educação física escolar. É diante dos fins que regem a escola que devemos nos deter.

Assim, detenho-me diante dos procedimentos escolares. De propostas e formas ainda incipientes, mas que podem transformar caso haja um alargamento da compreensão do conhecimento de que trata a educação física escolar.

Não acredito nas competições esportivas escolares como pivô desse movimento. Sei o que os regulamentos dizem. O que na prática acontece, com raríssimas exceções, também sei. Sei das dúvidas mórbidas que acometem os professores de educação física diante das situações diversas que esses jogos possibilitam.

Mas a questão é anterior. Para que os jogos? O que ou quais são os códigos escolares? Onde, quando e como acontece a realização corporal?

Por último, é preciso lembrar que chamo de senso comum na educação física, o que é relacionado ao mercado, ao mundo *fitness*, ao mundo da “saúde é o que interessa”, como coisas dadas. Parece-me, nesse caso, que há um pacto entre alunos, pais, administradores, esportistas, lojistas, jornalistas, vendedores etc., sobre o que é bom e o que não é. O que há são

consumidores. O efeito disso é a prática esportiva ou o encaminhamento de qualquer outro conhecimento que resolva os problemas do corpo, como qualidade de vida, emagrecimento, recreação, liberação de energia. Nessa linha, pensa-se também em resolver os problemas da mente e da alma com um corpo são.

Os três balizadores — as referências bibliográficas, os desejos dos alunos e o senso comum socialmente encarnado — misturados, definem as práticas.

Em linhas gerais, as transformações passam por mudanças do vestuário, do espaço e ocupação, dos horários e, às vezes, dos turnos, da posição corporal, além de, com a devida importância, passar pela relação dos alunos com essas mudanças. As paredes desaparecem; desaparecem os textos, o quadro e o giz; surgem bolas e quadras; os diários têm outros sentidos; os objetos e o espaço permitem certas alusões contrárias a tudo que, em geral, se propõe na sala de aula. Os alunos, como no recreio, sentem-se aptos para a diversão. Sugerem, às vezes impõem o conteúdo. “Jogar bola” é a matéria do bimestre, do semestre, do ano, dos anos. O que se destaca são o divertimento, o relaxamento, a qualidade de vida, a performance e as competições esportivas.

Em outros cantos, os alunos trucam, falam ao celular, pulam o muro, escorregam pelos corredores, “plantam bananeira”, namoram, lancham etc.

Se, por um lado, se pode construir uma proposta peculiar na escola, valorizando as diferenças fundamentais entre a educação física e as outras disciplinas, por outro se corre o risco de permanecer submetido aos códigos de uma outra instituição. Embora peculiaridades corriqueiras e triviais, essas diferenças fundamentais têm o poder de direcionar as práticas para um lado ou para o outro.

Tais peculiaridades, agregadas ao tempo, conteúdo e espaço da educação física e à cultura escolar, talvez estejam sendo mal administradas, por nós professores. Afinal, esses sentimentos e atitudes dos alunos fazem parte de um mundo que é maior que a escola.

Georges Snyders (2001, p.101) pergunta:

Quem duvida que a nossa escola seja lugar de cumprir obrigações? O aluno não escolhe nem os seus professores, nem os colegas, nem tão pouco as modalidades de vida com eles. Não escolhe o que se estuda, nem a maneira pela qual se estuda, os programas e os horários são impostos (...) não se faz o que se quer, nem como se quer.

Mas isso funciona para a educação física? Creio que a idéia de continuidade aponte um caminho: *Completar e ampliar a experiência, o pensamento dos alunos, sem tomar o lugar deles* (Snyders, 2001, p.140).

Continua o autor:

(...) no plano da organização, os alunos exprimirão suas reações, dirão seu ponto de vista, exporão seus próprios problemas; aprenderão pouco a pouco a entrar em acordo, a encontrar procedimentos de trabalho, não recuarão diante das possibilidades das iniciativas a serem tomadas, proporão e participarão das decisões (Snyders, 2001, p.109).

É nesse plano tenso que o processo educativo é pensado e uma certa ordem, ou desordem, suscita aos alunos seu lugar de participação. Eles são propositivos. Mas é preciso encurtar o caminho. As aulas não podem ser conjunto de planos isolados, muito menos escolha aleatória de atividades. É nesse ínterim que os sistemas hegemônicos ganham força para marcar e significar as práticas homogeneizando e ignorando as particularidades dos sujeitos. Eis um outro caminho: *Organizar criativamente o conhecimento a ser tratado no tempo... produzir desafios com esse desconhecido, arrancar alegria a cada conquista* (Soares, 1996, p.6). Uma construção densa composta por palavras marcantes que impescindivelmente traduzem uma experiência sobre a educação física. Uma expressão que remete a um olhar metodológico: organização, criatividade, conhecimento, tratamento, tempo, produção, desafios, desconhecido, alegria e conquista. Ela promete mais um desafio educacional que uma harmonia estrutural. Aponto para os alunos como parceiros nesse conflito.

Creio em uma experiência que parte da organização dos sentidos no corpo, capaz de proporcionar um encontro especial entre as palavras e ele. Nessas condições o corpo é privilegiado, o que faz aumentar a tensão, já que a escola é o lugar do pensamento e da disciplina, relegando a educação física a um outro plano.

Desse ângulo, o corpo pode ser pensado como o ponto de convergência das produções humanas. O lugar onde as emoções se arranjam com os pensamentos e as ações. Lugar em que o passado se materializa como presente em cada presente que deixa de ser futuro, ou seja, o corpo pode ser pensado em constante transformação, em processo.

Creio não haver limites para os códigos da instituição escolar no processo educativo. Criar regras e propor transformações e adaptações que submetam os objetos relativiza, por um lado, e orienta, por outro, todo o processo de construção de uma prática. Nesse sentido, o conjunto de regras da instituição esportiva não dá conta do que posso propor a partir do meu lugar na escola. Pensando no corpo, nas relações e no processo de ensino-aprendizagem, as regras do esporte, que já são limitadoras, podem se tornar também ineficientes. São outros objetivos, outra fundamentação, outra abordagem, enfim, outro estatuto. Penso o mesmo em relação à dança, à capoeira, à luta, à ginástica etc.

O olhar volta-se para o corpo ou, como deseja Taborda de Oliveira, para a corporalidade. Colocá-los em pauta (pauta?) não é um projeto *amplo, excessivo, impreciso e utópico*. O autor pergunta: *para que ou quem serve a Educação física na escola?* (2003, p.170). Penso uma aula em que o tema seja futebol. A quadra triangular, um gol em cada vértice, três equipes, duas bolas e a liberdade de alunos e alunas em criar as regras a partir dessa forma inicial.

Em pesquisas realizadas na área da educação física, que dialoga com as ciências humanas, encontro indicações que destacam a realidade, as condições concretas de vida e a produção cultural como um suporte para a educação física. Por exemplo: o Coletivo de Autores (1992, p.50), ao sugerir que (...) *uma prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas*, e Bracht (1992, p.73) em Educação física e aprendizagem social, ao reclamar (...) *uma análise não mais funcionalista da função social da educação e mesmo de*

nossa sociedade, mas sim uma análise a partir do materialismo histórico e dialético. Por fim, Daolio (2004, p.57), que entende a cultura como principal categoria para se pensar a Educação física.

Alguns detalhes se constituem nas relações entre os alunos e os conhecimentos sobre o corpo, privilegiando o espaço das aulas de Educação física e outros espaços fora da sala de aula desejados pelos alunos, como a hora do lanche, a hora do conto, o recreio e o momento de entrada para a escola. Detalhes fronteiraços, interfaciais, que identificam esses sujeitos num contexto que os afeta e no qual estão imersos. Taborda de Oliveira (2003, p.162) conclui:

(...) não tenho dúvidas que todos os espaços e tempos escolares são formativos por excelência, pelo *ethos* que recobre a própria escola. Assim, uma vez que é possível separarmos a corporalidade daquele *ethos*, o conjunto das manifestações corporais consciente ou inconscientemente observadas no interior da escola — mas principalmente as primeiras — todos os seus lugares e momentos são formativos e, infelizmente, constantemente negligenciados por nós educadores.

Procuro uma forma de garantir a atenção aos alunos que se sentem à vontade nas aulas e os que têm dificuldades. Esse é um espaço em que não se negam as diferenças, pois é na forma como elas têm sido tratadas que surgem ausências inexplicáveis, desconsideração, desprazer, desconforto, traumas — como eles dizem — e a ocupação dos outros cantos, mesmo em horário da aula de educação física.

O corpo constringido tanto quanto o que constringe procura espaço para suas ações. Além dessas aulas, os alunos procuram um espaço em que é possível estabelecer uma relação diferente daquela instituída na sala de aula e que propicie outra relação com a escola, as pessoas da escola e, é claro, entre si.

Um espaço que denuncia o corpo.

Sob esse entendimento é que, neste estudo, outros espaços aparecem e fazem sentido. O corpo em movimento ocupa-os sem o regimento rigoroso do silêncio e da ordem. Em alusão a Bakhtin (1997, 2002a), pergunto: qual a *arena de luta* desses corpos? Qual o espaço para a multiplicidade de gestos, compreensões, ações e marcas? É o lugar onde eles se encontram, por onde passam ou passaram, sonham ou sonharam, o lugar com o qual eles se identificam, ou não. Conceber e construir é muito mais que magia e inspiração.

Mas nessa arena muito do que acontece é regido por critérios estranhos à escola. O corpo não é livre porque simplesmente as portas das salas de aula se abrem. O ser humano, em nome da sanidade, é bipartido, entre corpo e mente como se fossem entidades isoladas. Prefiro pensar em dimensões do sentido, num todo orgânico e culturalmente construído. Melhor: em constituição. Não é possível equacionar o ser humano. Os números serão sempre os mesmos, remeterão sempre à exatidão, ordem e/ou seqüência, como nas dízimas periódicas, já ao ser humano não se atribuem esses limites.

Alguns alunos estão abandonados corporalmente em “cantos” da escola, pela falta de critérios dela própria. Não posso deixar de anunciar, ou denunciar, esse corpo abandonado em espaços escolares, por vezes, sendo as aulas de educação física um deles, mas não só, tornando aquilo que deveria ser próprio da área da educação física, uma mistura indefinida, ou mal definida, dentro da própria área, devido aos vieses limitadores em que se esbarra e que passam pela não-identificação do objeto e do método, do lugar que ocupa e daquele com quem dialoga. O quadro é, devido à mobilidade do sujeito, uma massa compacta de idéias, teorias, práticas, tentativas e vícios, difícil e perigosa de penetrar.

Ítalo Calvino (1994, p.8), em Palomar, diz que *não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo*. Esses *aspectos complexos* dificultam a delimitação de onde começa uma onda e termina outra. Ficam para mim, das observações do Sr. Palomar, personagem dessa rápida crônica, os contornos de uma zona fronteira em que não se identificam começo e fim. Nem entre ondas, de tão móveis que são, nem entre seres humanos,

cujo movimento se define pela incompletude, pela ideologia, pelo valor das relações.

Sujeitos abandonados, mas jamais solitários.

Feitos das mais diversas escrituras...

Impressões...

Expressões...

Pressões...

A apreensão do mundo implica não só assumir a sua materialidade, mas também o que chamaria de materialidade humana, ou seja, a maneira pela qual os sujeitos, entre si e consigo mesmo, apreendem o mundo. A humanização das ações práticas, éticas, cognitivas e estéticas.

A idéia de que o (meu) corpo é resultado das (minhas) experiências com o outro e do efeito dessas experiências desperta a atenção para o momento-aula, para as relações sociais e para o espaço, em função da trama que se institui e das possibilidades que ressaltam e demandam um processo educativo que olhe para o corpo. Ampliando o olhar, é possível enxergar uma certa responsabilidade na forma de perceber o corpo, obnubilada pelos limites históricos e pela diversidade de estudos na área. A ordem e a disciplina, a ginástica e o esporte, a dança, a luta etc., as técnicas e as performances são constituintes da educação física, disciplina de longos tentáculos nas ciências biológicas e nas ciências humanas. Rica zona de debate e de cuidados. Campo minado de significação corporal.

A responsabilidade, então, é perceber o corpo social inserido culturalmente. E considerá-lo como foco de estudo, antes dos meios que o modelam, pressionam e marcam, mas sem negligenciá-los. Uma lamparina cujo combustível nada mais é que interesse, curiosidade e gosto pelo que o corpo suscita.

Se o professor de educação física não romper com uma certa lógica de estruturação, tematização e avaliação do processo de ensino-aprendizado, normalmente embasado por uma outra instituição, como exemplo mais evidente a esportiva, não haverá boa seqüência de passos numa perspectiva educacional, privilegiada pelos códigos da escola. Ainda assim, qual(is) o(s) sentido(s) que essas aulas têm para os alunos? Qual a compreensão que eles têm do próprio corpo?

Muitas respostas imediatas. Creio que vale a pena aprofundar nesse pântano, porque o sentido se organiza e se desorganiza no exercício da convivência, nas relações e (...) *é somente em movimento que o corpo mostra o que é* (Vigotski, 2000a, p.86). Portanto, para o autor, melhor que abandonar o processo é tê-lo como referência para as mudanças.

Por que não dedicar mais atenção ao meio que ao fim? Enquanto aquele proporciona crescimento, este pode levar ao fossilismo.

Se a natureza humana é essencialmente histórica, por que não se ancorar no processo, nas relações, portanto no corpo e nas palavras? Elas têm um lugar de destaque neste estudo por três motivos. Primeiro: por serem faladas, pensadas, escritas, repetidas pelo ser humano, direcionadas para outro ser humano. Segundo: pela sua força concreta de afetar, ser mediadora. Terceiro: por sua relação direta com a linguagem, como um signo por excelência (Bakhtin, 1997). Penso no significado das palavras. Penso na liberdade dos sentidos. E por isso penso no que pode ser suscitado no corpo. Signo que direciona o olhar.

As páginas em branco (Certeau, 1996, p.225), não tornam puras as vozes (palavras).

Desejo as impurezas.

A busca começa com o acessível?

A busca começa com o empírico?

Ela começa em mim?

Mesmo que haja resposta afirmativa, é apenas um começo. Pois [...] *o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro* (Bakhtin, 2003, p.33). Talvez esse seja o fundamento que se revela e embala os modos de ver e compreender a vida e a ciência. Um jeito novo de caminhar, não necessariamente um caminho novo¹².

Estou completamente absorto. Preciso dos meus sentidos, mas parece que o caminho agora é de retorno. Um encontro comigo mesmo. Contemplo o que a visão não alcança. Porque desejo. *Para a contemplação é preciso um temperamento conforme, um estado de ânimo conforme e um concurso de substâncias externas conforme* (Calvino, 1994, p.8).

Creio nessas condições. Não necessariamente harmônicas. Imagino.

Os pensamentos resolvem todas as questões. Eles são livres e inconclusos. Organizam-se e desorganizam-se no fluxo da memória. Uma vida inteira de imagens e imaginações. Sons, desejos e aventuras. Parcerias.

Agora, constituído e encharcado de tudo, ardo no exercício das elucubrações.

O som do Oboé de Gabriel¹³ invade, repetidas vezes, a sala. É uma melodia tensa aos meus ouvidos. Contudo uma boa mistura de inquietude, alento e paz:

Lembro Vigotski (2001, p.332):

os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético. “Distrair os nossos sentimentos”, diz Christiansen, “não é o objetivo final da intenção artística. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa”.

¹² Thiago de Mello diz em seu poema A vida verdadeira no livro *Faz escuro mas eu canto*: Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar (p. 17)

¹³ Música da trilha sonora do filme “The Mission” produzido por Ênio Morricone. Faixas 3 e 13. Título original é Gabriel’s oboé.

Talvez o principal do corpo seja o que ele não fala.

Corpo e palavra: signos polifônicos

(...) não quero mais os motivos.
 As coisas que sucedam
 a seu gosto: em meu desgosto
 hei de fronteá-las...
 (Mello, 1984, p.175)

Dispus-me, irresoluto, a falar do corpo. Na minha estante resiste um livro sem data, volume II, de Alberto Montalvão, *O Corpo Humano*. Na capa, a imagem de um homem em posição anatômica. Foi meu primeiro livro, investimento dos primeiros vinténs. No lugar da ficha catalográfica, o nome da livraria: Jacomo, endereço de São Paulo, telefone de seis algarismos. Livro escolhido entre tantos outros, de temas e disciplinas que também me agradavam¹⁴. Trata de um corpo estritamente biológico e funcional. Em suas páginas, o punhado de carne, ossos, gorduras e vísceras, com funções específicas e reproduzindo *uma máquina perfeita que é o organismo dos animais* (Montalvão, s.d., p.132), revela, para mim, outros elementos a serem estudados. Não se trata apenas da quantidade, mas da perspectiva assumida, que acaba por trazer novos elementos. Não se trata de uma tirania teórica ou juízo de valor. Não é a *linguagem autoritária que reduz tudo a uma única voz, sufocando a variedade e a riqueza que existe na comunicação humana*, como diz Boris Schnaidermem, citando Bakhtin (1997, p.16). É outro ângulo, são outras lentes, diferentes alcances. É a definição de um estatuto, ou vários, de um referencial, de um lugar. É confortável, difícil, necessário e norteador, com toda a limitação desta palavra, assumir um lugar. Assumo a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e Bakhtin, faço um percurso pelas ciências humanas: linguagem, atividade simbólica, signo, significado, sentido.

Busco a aproximação entre corpo e palavra. As palavras têm história e sentidos — possibilidades de compreensões não delimitadas, transgressoras, carnavalizantes — além de

¹⁴ Os livros comercializados naquela ocasião muitas vezes se identificavam com as disciplinas do currículo: ciências, matemática, comunicação e expressão, etc.

significados. E tudo isso se revela, com maior ou menor coerência, em determinado lugar. Pântano de verdades e de todas as não-verdades que ele traz.

Considero um conjunto de possibilidades que me leva ao novo. *Uma forma qualitativamente nova*, para usar uma expressão de Vigotski (2000, p.86) ou *absolutamente novo*, para usar uma de Bakhtin (2003, p.83). Este último se refere ao acabamento estético, ou seja, à imiscibilidade dos lugares meu e do outro — o *privilégio do meu lugar fora dos outros indivíduos* (Bakhtin, 2003, p.83). Ainda como acabamento estético, ele fala da não-coincidência dos lugares, meu e do outro, dizendo ser bom que o outro permaneça fora de mim. Sempre novo e diferente. Movimento que marca as singularidades humanas, que se constitui na tensão das condições concretas de vida, nas experiências, nas relações. Existe um ser singular que se vê como social e jamais solitário. Mediado. Inconcluso. Alógico.

A pretensão, ao assumir essa perspectiva, coloca-me em diálogo com os estudos feitos por Bakhtin, com grande ressonância na atenção que dedicou ao processo criativo dos romances realistas de François Rabelais (1494-1553), Dostoievski (1821-1881) e outros, aproximando arte e vida e revelando a polifonia, a carnavalização e a dialogia. Diversas vozes em diálogo. Juntos esses elementos constituem um conjunto de diversas vozes em diálogo, insistente e responsivo. Vozes ao avesso, contradizendo as regras impostas. Vozes que não se calam na constituição do humano.

O *acontecimento*, ou melhor, a *acontecência*, como uma categoria (Bakhtin, 2003, p.319), talvez se explique pelo fato de que os signos estão em toda parte. Dessa forma, há compreensão e interpretação, vozes e polifonia, diálogo e dialogia. Palavras e discurso. Significado e sentido. Todas essas conexões se dão na fronteira do indivíduo com o outro. Tensionadas entre o exterior e o interior. Portanto a tensão ocorre na fronteira, mas também, nos sujeitos. O signo, que é ideológico, movimenta o processo.

Merecem destaque, os estudos de Bakhtin sobre a linguagem, o autor e a personagem e a carnavalização. Estudos que ressaltam o outro e o corpo em movimento, transformando, acontecendo. O outro é indubitavelmente a outra voz do diálogo. A comprovação do próprio

inacabamento, aquilo que desgraçadamente falta ao nosso olhar, como diz Cristóvão Tezza (2001, p.221) .

Sem o outro, o ser humano está condenado a girar em torno de si mesmo. Alcança o interior subjetivo, mas não se identifica na fronteira, nem alcança a dimensão estética da existência.

Na vida, penso em valores éticos que dimensionam as relações e redimensionam os sentidos. Aponto para o acabamento estético que não se basta única e separadamente: a comunicação, a compenetração e o retorno a mim mesmo. É na tensão do todo inacabado que o sujeito reconhece seu lugar e papel, e ainda mais o seu limite. E se reconhece no outro, valorizando tudo que nas fronteiras é possível valorizar.

Falar de corpo é, para mim, falar de um indivíduo, um sujeito, uma pessoa. Um *outro* indivíduo, *outro* sujeito, *outra* pessoa, objetos e mundo. Seres humanos com seus lugares marcados pela ideologia, pela consciência, história e cultura.

O pensamento fundamental é que o sujeito é constituído nas relações sociais, implicando perene reforço dialético. A trama em que está envolvido institui-se pelos diversos papéis a que está sujeito, pelo desenvolvimento como processo interminável e pelo drama como indicador de vórtice, desordem, desencontro, inversão, carnavalização.

Nesse processo, as palavras são mediadoras, mas, sobretudo, trazem as implicações para o corpo em movimento. No contexto da educação física, um movimento significado pela palavra. Movimento que tem códigos próprios e se caracteriza pela descoberta, pela atribuição de sentidos, pela criação. Não necessariamente se caracteriza pela técnica, perfeição rítmica, força, velocidade, agilidade etc. Destaquei o corpo como recorte de observação pensando o contexto histórico-cultural, que tem uma profundidade especial quanto aos registros e aos lugares que ocupo, às formas, às influências, às impressões e quanto aos lugares que o corpo ocupa.

A arquitetônica deste estudo é organizada pela relevância que têm movimento, tempo e espaço. Nesse conjunto o ser *acontecendo* destina suas palavras para um outro ser *acontecendo*. Bakhtin (2003, p.19) afirma:

Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se mas não pode ser vista como um todo passível de acabamento.

Olhar para o corpo em movimento, ancorado nas ciências humanas e, especialmente, em pressupostos histórico-culturais discutidos por Bakhtin e Vigotski, ajuda-me a pensar essas possibilidades. Penso, principalmente, o sujeito como ser inconcluso e constitutivo. Os sujeitos, os espaços e as relações entre os sujeitos, nesses espaços, entrelaçam cumplicidades ideológicas e formam a trama cultural na qual todos se constituem e são constituídos. Eles reelaboram, constantemente, os significados e redimensionam os sentidos, apoiando-se nas relações humanas como núcleo de referência para a compreensão e transformação da realidade, pelo corpo e pelas palavras. Na hierarquia dos signos corpo e palavras não se excluem. São congruentes.

O sujeito em que me concentro é o corpo em movimento, pleno de valores, sentidos e sensibilidades. Observo o corpo distanciando-me do positivismo objetivo e da ingenuidade, do relativismo absurdo e da superficialidade, considerando a intensidade das relações. Quando representa um objeto, uma racionalidade, um limite orgânico, há reduções das possibilidades de entendê-lo. Busco aumentar o perímetro das relações e procurar compreender um pouco do que acontece com o corpo e com os sujeitos.

O corpo é inquieto, lugar de tensões, único e múltiplo. O corpo é polifônico por estar aberto ao mundo. Por ser lugar de registro. Por ser quem registra. Por ser o próprio registro. Coloco em relevo uma maneira de compreender por meio do que acontece socialmente. Por meio das relações. O espaço definido define comportamentos. Pensá-lo é uma alternativa, um começo para se estabelecer outras relações. Existem algumas marcas previsíveis quando o espaço é o da escola, geradas pela rigidez, silêncio, organização, seqüenciamento e planejamento.

Por mais pensadas que possam ser essas relações, para propor outra ordem, acaba-se por ameaçar o precioso cristal da educação ancorado no aprendizado feito em etapas fossilizadas. Fossilizando também, se for possível, os comportamentos e os seres humanos.

Tateio o caminho dos sentidos e das sensibilidades para chegar ao corpo, observá-lo. Uma observação que vai além das relações de causa e efeito. A corporalidade não é um fim em si mesma. Daí a importância do processo criativo em detrimento das coisas definitivas, acabadas.

Este estudo coloca-me diante de signos: o corpo e as palavras. Em movimento.

David Le Breton (1995, p.65) explica: *Os limites do corpo desenham na sua escala a ordem moral e significativa do mundo. Pensar o corpo é outra maneira de pensar o mundo e o vínculo social; uma perturbação introduzida na configuração do corpo é uma perturbação introduzida na coerência do mundo.*

Para Bakhtin (1997, p.33), *compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.*

Em consonância com esses autores, Bakhtin e Breton, é que aprofundo o olhar para o cotidiano. A trama, o contexto, os papéis, o processo, as responsabilidades, as ações configuram o contexto social e alicerça as incursões. É Bakhtin (1997, p.121) quem diz:

(...) o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. **Só o grito inarticulado de um animal procede do interior**, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, **organizada fora do indivíduo** pelas condições extra-orgânicas do meio social (grifos meus).

Correspondendo ao que afirma Bakhtin, quanto à importância do contexto social em que é organizada a enunciação humana, mas, sobretudo por ser organizada fora do indivíduo, ensaio a possibilidade de certa valorização desse espaço da significação, a fronteira. A enunciação humana entre os sujeitos.

As condições extra-orgânicas remetem ao social. Lugar de encontro. Lugar de não-coincidências de consciências, como é densamente elaborado por Bakhtin em seus textos. O que se torna principal, procedente dessa não-coincidência, é primeiramente a ausência de alibi, depois a unicidade como determinante do ser e, por último, a responsabilidade aumentada por consequência.

Os significados se fortalecem pelo que há de comum e incomum entre os indivíduos. Esse lugar de encontro dos significados, dos sentidos, dos enunciados compreende certos elos entre eles. Trama constituída não só pela forte presença dos indivíduos, mas também pela forma como são envolvidos, trespassados, permeados. Um entre-corpos. Trata-se de uma tensão nas relações. Trata-se de todo o burburinho que é possível na fronteira. Trata-se do encontro de sujeitos incompletos. O ser inteiro, objeto estético, impossível, que nem mesmo com uma insistente tensão tem a propriedade do acabamento. O ser único, mas em processo.

É imponderável a cumplicidade entre quem observa e quem é observado. Como diz Vitor Hugo (2002, p.16), *é indissociável, no que estamos dizendo da visão, quem vê e quem é visto. Enxergar e ser enxergado são um só movimento*, ou quase.

Vigotski elege o *processo de mudança* como parte do *requisito básico do método dialético*. O que acontece com determinado ser humano está na mesma escala axiológica do que acontece com outros seres humanos ou com o mundo. Esse processo mistura o que é particular ao que é social. Interior ao exterior. Mistura os pensamentos, as memórias, as atenções, as ações, os corpos, as palavras, as percepções, as imaginações e as emoções de diferentes sujeitos. Miscibilidade que revela o *homo duplex* e abre infinitas possibilidades de significação, porque toda mistura acontece nas relações. São elas que materializam o elo. Situa os papéis. Desestabilizam os signos pelo sentido.

Smolka (2004, p.45), inspirada em Vigotski, diz:

As situações produzidas na *trama* vivenciada nas relações com os outros constituem o *drama* vivenciado, de maneira singular, no nível individual. Como *pessoa social, agregado de relações sociais* (Vygotsky, 1998, p.66), o homem, à medida que participa da experiência simbólica, da história da experiência humana, vive também, de um certo modo, a experiência do outro; desdobra-se em *Homo Duplex*, de fato *Multiplex*, acontecimento tornado possível pela mediação e pela reversibilidade do signo, que viabiliza formas de operação e funcionamento mental no nível individual.

Constituir-se por intermédio do outro é, pois, processo prehe das possibilidades de significar e de compreender, *através dos outros*, como diz Vigotski (2000c, p.25). O que se revela é um ser único, dimensionado pelas diferentes palavras, diferentes meios, diferentes culturas, diferentes relações e diferentes significados que se constituem no interior, mas sempre com os elementos da trama, ou do *drama*, como é dito por Georges Politzer (1998).

De fato, as relações não param. É evidente para Vigotski (2002, p.24) que a passagem de fora para dentro transforma o processo. Quais os elementos que existem para significar qualquer coisa do passado ou do presente? São as memórias? Os olhos apenas? Os sentidos? A captura é inevitável, estamos condenados a significar (Smolka, 2004, p.35).

Se a significação começa no interior, ela não escapa do lugar que ocupa na sociedade. Escapar não é um exercício possível. Não escapando os significados, ninguém escapa. Todos estão enredados numa trama, que é o *drama* cotidiano. Os papéis, as conseqüências, as responsabilidades são únicas. Na reversibilidade do signo os sujeitos são revelados em processo, e este é revelado pelas ações dos sujeitos. É a dimensão macrocósmica afetando e sendo afetada pelo que há de singular. Processo interminável e reversível.

Não há individualização garantida diante da força cultural da produção humana, reveladora das fascinantes e surpreendentes teias sociais, em que os sujeitos se entranham, de que necessitam e que protagonizam.

A internalização requer transformações. Não se pode prescindir das mudanças internas e externas o que o processo exige de um ser social. Para Bakhtin (1997), o subjetivismo individualista deve ser rejeitado sempre que ignorar ou for incapaz de compreender a natureza

social da enunciação e da atividade mental. O que acontece nas inter-relações, nas interdependências, nas relações dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o meio organiza os significados socialmente, constitui no dialogismo¹⁵.

Esse lugar de organização, de encontro dos enunciados, é o lugar em que os sujeitos se percebem e sentem. É lugar de signos. Não é propriedade nem de um sujeito nem de outro, mas de ambos. Eles se ocupam das mesmas coisas, sem abandonar as individualidades. Encontro de abismos. Alegoria da falta. Sensibilidade com as diferenças, a procura e a compreensão. Imagem que traduz certa aproximação com a poesia e ilumina o que é principal: o exercício de uma diacronia na pesquisa entre mim, os sujeitos e os referenciais.

Bakhtin oferece o lugar, a forma, o conteúdo, o espaço, as palavras, o corpo, as imagens em palavras carnavalizantes. O texto literário tem uma conotação especial porque creio ser o caminho feito por Bakhtin para chegar, estudando o processo criativo, ao realismo, às condições que lhe permite olhar para a arte e para a vida com responsabilidade. Entendo o processo criativo como um compromisso ético e estético com a vida. Um enfrentamento ao que é dado. Uma declinação ao acontecimento, ao processo, à cultura. Uma abertura ao novo e à inovação. Bakhtin passa por um processo criativo e encontra nas raízes da *literatura carnalizada* três peculiaridades: a primeira é o *tratamento* dado à *realidade*. O autor diz que (...) *a atualidade viva, inclusive o dia-a-dia, é o objeto ou, o que é ainda mais importante, o ponto de partida da interpretação, apreciação e formalização da realidade* (2002a, p.107-108). A segunda peculiaridade é baseada em *uma imagem quase liberta da lenda, uma imagem baseada na experiência e na fantasia livre* e a terceira é *a pluralidade de estilos e a variedade de vozes*. São conceitos que o autor identifica na obra literária, nos estudos do gênero sério-cômico – originários da sátira menipéia –, detidamente em dois escritores: Dostoiévski e Rabelais.

¹⁵ Bakhtin reconhece que a enunciação individual não é um fato individual. Ao estudar o romance polifônico em Dostoiévski, ele diz: *A originalidade em Dostoiévski não reside no fato de ter ele proclamado monologicamente o valor da individualidade (outros já o haviam feito antes) mas de ter sido capaz de vê-lo em termos objetivo-artísticos e mostrá-lo como o outro, como a individualidade do outro, sem torná-la lírica, sem fundir com ela a sua voz e ao mesmo tempo sem reduzi-la a uma realidade psíquica objetivada* (2002, p.11).

Em Rabelais, o caráter burlesco predomina contra a ordem imposta e há uma grande valorização do contexto, da realidade, que é onde o riso acontece. Segundo Georges Minois (2003, p.157), a *vida representada no riso corresponde aos fins superiores da existência: um nascer na universalidade, a liberdade, a igualdade, a abundância. É uma franquia provisória, mas anunciadora da libertação definitiva em relação a regras, valores, tabus e hierarquias*. O que vejo nessa imersão é uma força minúscula e decisiva de se perceber no mundo e exercitar a convivência. A criticidade está em compreender, para saber negar ou aceitar padrões. Bakhtin (1996, p.5) distingue essa idéia com a seguinte frase: *ao lado do mundo oficial, um segundo mundo e uma segunda vida*.

Já em Dostoiévski, [...] *o discurso sobre o mundo se confunde com o discurso confessional sobre si mesmo. A verdade sobre o mundo, segundo Dostoiévski, é inseparável da verdade do indivíduo* (Bakhtin, 2002a, p.77) [...]. Esta proximidade entre o que é interno e o que é externo desperta meu olhar para a realidade e também para o que é diverso, conjunto de princípios, de idéias; embasamento para compreender a diversidade de vozes e a estruturação do diálogo. Bakhtin (2002a, p.77) reconhece:

O herói dostoiévskiano não é apenas um discurso sobre si mesmo e sobre seu ambiente imediato, mas também um discurso sobre o mundo: ele não é apenas um ser consciente, é um ideólogo [...] Os princípios supremos da cosmovisão são idênticos aos princípios das vivências pessoais concretas.

Esse amálgama de verdades, pela arte e pela vida, penetrando, como é dito por Bakhtin (2003), *na unidade interna do sentido*, é que vivifica a realidade. A multiplicidade de vozes do romance realista de Dostoiévski traz para a vida a mesma polissemia e polifonia das palavras. Os gestos se organizam em torno disso. O corpo se organiza em torno dos gestos. A carnavalização de D. Quixote, por Cervantes; de Pantagruel e Gargântua, ambos por Rabelais; de Menocchio, por Carlo Ginzburg (1987), indica como ocupar o lugar da desordem num mundo que se perde na ordem e na ética. Este último é um mestre da palavra. *Um mártir da*

palavra. Apesar de ser um simples moleiro do século XVI, sabia ler, e lia muito, sobretudo pensava, como diz Renato Janine Ribeiro (1987, p.235), no posfácio do livro de Ginzburg. Menocchio, *ele também sabia discutir, sabia se servir dos instrumentos da lógica e da retórica* (Ginzburg, 1987, p.199).

A vicissitude das páginas de jornal, lidas e descritas, por Bruno Latour, em seu livro *Jamais Fomos Modernos* (2000), revela também uma desordem. Um mundo triste pela coerência das suas verdades malogradas. Ordem e ética atropeladas no barulho dos interesses, do poder, das coisas grandiosas. Biotecnologia, economia, mercado, globalização, status, liderança, aceleração. Doenças e guerras, catástrofes meteorológicas.

Mesmo assumindo a *festa dos sentidos*, piso com cuidado o pântano das interpretações, respeitando os estatutos, os diferentes lugares. Dostoiévski: o polifônico. Rabelais: o grotesco e hiperbólico. Cervantes: o carnavalizado. Parto deste último para uma aproximação do/com o corpo repleto de sentidos. Não se separa a significação de quem significa. Não se recorta o processo de significação como um quadro que facilmente se emoldura. Iniciada a obra, ela está fadada ao interminável, e está formado o contexto, o drama, a trama. Como uma trama definitivamente aberta.

Cervantes quis falar de um corpo minado de elementos para se pensar o sentido, texto excitante para entender a imaginação desmedida do autor e os valores imbricados no corpo. Corpo histórico. Tão único quanto afetado. Tão singular quanto social. Poético, fictício, real e concreto. Vejo em Cervantes as palavras não-coisificadas. A compreensão dos sentidos, a consciência e os enunciados feitos imagem. Referindo-se ao momento em que padre e barbeiro, amigos de D. Quixote e Gardênio, descobrem um corpo, o autor narra:

(...) viram sentado ao pé de um freixo um moço vestido de lavrador, cujo rosto, estando inclinado por lavar-se os pés no regato que por ali corria, eles não podiam ver ainda, e se chegaram com tanto silêncio, que por ele não foram ouvidos, nem ele estava atento a outra coisa que a lavar seus pés, que eram tais, que pareciam tal qual dois pedaços de branco cristal que entre as outras pedras do regato tivessem nascido. Arrebatou-os a brancura e beleza dos pés, parecendo-lhes não estarem afeitos a pisar torrões, nem a andar atrás do arado e dos bois, como

mostrava o hábito de seu dono; e, assim vendo que não o tinham sido ouvidos, o padre, que ia à frente, fez sinais aos outros dois para que se agachassem ou escondessem atrás de um dos pedaços de rocha que ali havia, e assim fizeram todos, olhando com atenção o que o moço fazia, o qual vestia um capotilho pardo de duas fraldas, muito cingido ao corpo com uma cinta branca. Vestia também uns calções e polainas de pano pardo, na cabeça uma monteira parda. Tinha as polainas arregaçadas até a metade da perna, que sem dúvida alguma de branco alabastro parecia. Acabou de lavar os belos pés e em seguida, com um lenço de tocar, que tirou de baixo da monteira, os limpou; mas, no gesto de tirá-la da cabeça, levantou o rosto, dando lugar aos que o olhavam de ver uma beleza incomparável, tal, que Cardênio disse ao padre, em voz baixa:

- Esta, já que não é Lucinda, não é pessoa humana, senão divina.

O moço tirou então a monteira e, sacudindo a cabeça para um lado e para o outro, começou a soltar e espriar uns cabelos que fariam inveja aos do sol. Com isso conheceram que o que parecia lavrador era mulher, e delicada, e até a mais formosa que os olhos dos dois tinham visto, e até os de Gardênio, se não tivessem olhado e conhecido Lucinda (Cervantes 2002, p.381 e 382).

Penso no arrebatamento das palavras sobre os sujeitos. Corpos afetados. Enquanto as palavras desenvolvem, o corpo se transforma. Ações pertinentes aos dois. Não é o caso de minuciar em que direção se dá esse desenvolvimento, essa transformação. O fato é que eles, corpo e palavras, acontecem num *terreno interindividual*, em *condições extra-orgânicas* e em *zonas fronteiriças*, ditas por Bakhtin como *demarcações benevolentes*, onde não pode haver brigas.

Bakhtin oferece aos meus olhos esforçados e míopes um lugar de manifestação corporal, que é domínio das palavras. Unas e polissêmicas, determinadas por seu contexto. A autorização para as elaborações que faço vem do próprio autor. É ele quem elege o texto como o *ponto de partida*, como o objeto das ciências humanas.

Ele diz: *Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento* (Bakhtin, 2003, p.307). E ainda garante que (...) *onde o homem é estudado fora do texto não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem)* (Bakhtin, 2003, p.312). Por fim, *a atitude humana é um texto em potencial* (Bakhtin, 2003, p.312). Vários elementos: o texto como

produção humana e objeto de pesquisa; o ser humano que produz em interação com o mundo; suas atitudes significando. Quais são as apropriações possíveis?

É a proximidade com o contexto em que se está inserido que desperta o olhar para a realidade e, em certa medida, o nosso envolvimento com ela, na mesma proporção, o quanto é difícil afastar-se estando dentro do processo, vivendo o contexto, ocupando um lugar. Não pretendo o exercício do Barão de Münchhausen: (...) *retirar a si mesmo do pântano apoiando-se sobre o seu próprio sistema capilar* (Löwy, 2003, p.44), é uma aventura de extrema jactância. Particularmente difícil de refutar. Faço-o amparado no respeito a outras características pulsantes e dinâmicas: jeito, tempo e caminhar que não se prendem a extremos que se eliminam.

Irene A. Machado (1997, p.149-150), inspirada em Bakhtin, afirma que (...) *tudo o que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz. Existe uma lei do posicionamento regulando a percepção humana: tudo que é percebido só pode ser percebido a partir de um único ponto dentro de uma estrutura que agrega muitos pontos de visão*. Mobilidade atraente para quem se organiza socialmente, para além da idéia de uma só consciência.

Declino às contribuições do estudo do signo feitas por Bakhtin. Primeiramente porque ele diz: *Há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis* (Bakhtin, 1997, p.106). Depois por tornar a verdade algo *acontecete*: ele próprio diz que *a verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica* (Bakhtin, 2002a, p.110)¹⁶.

É esse o meu encontro maior com Bakhtin. Os textos selecionados por ele e a forma como os leu incluem, além das obras de Dostoiévski e Rabelais, as de Cervantes, Goethe e Grimmelshausen¹⁷. São os paralelos que ele estabelece entre arte, ciência e vida, a partir do *processo criativo* nas obras, que permitem pensar o humano. Sobre os romances de Goethe, Grimmelshausen e Rabelais, Bakhtin (2003, p.222) diz que *a formação do homem apresenta-*

¹⁶ O primeiro grifo é do próprio autor: Bakhtin. O segundo meu.

¹⁷ Não tomei contato com a obra desse último autor: Grimmelshausen. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin o apresenta como quem *ocupa posição específica no desenvolvimento do romance realista* (2003, p.223).

*se de modo diferente. Já não é um assunto particular. O homem se forma **concomitantemente com** o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo.*

Penso nas diferentes formas de existir. Penso nos textos de Marcel Mauss, do início do século 20, caracterizando as sociedades e *as maneiras pelas quais os homens de, sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo* (Mauss, 2003 p.401). As palavras de Mauss englobam uma capacidade humana de produzir e identificar a produção dos semelhantes. Ele afirma, nesse mesmo texto, sobre As Técnicas do Corpo, que *o ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros* (Mauss, 2003 p.405).

Sem perder os fundamentos da perspectiva histórico-cultural é que trago Mauss. O que está em desenvolvimento, em processo, em relação, afetando e sendo afetado, não é um corpo físico, que nada significa e coincide com sua própria natureza. É algo muito mais representativo, temático, dinâmico, dialético, polifônico. É o corpo dos sujeitos em ação. Sendo a ação algo particular da sociedade. Bakhtin (1993, p.29) diz que *a ação vive e se move num mundo que não é um mundo psíquico.*

Enxergar o corpo social e culturalmente é enxergar o potencial da significação nos corpos. O corpo significa. O corpo expressivo significa. Uma vez pela fala, palavras e linguagem? Outra vez pelo gesto? Não. Sempre por uns e outros. Gesto é sempre algo que se espera: um meneio, um sorriso, um aceno... Mas antes, e esse é um pensamento que ampara, é preciso saber que o signo tem força ideológica. Com esse entendimento posso abrir portas para a compreensão do gesto. Bakhtin (1997, p.49) indaga:

O que constitui o material semiótico do psiquismo? Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo.

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual (Bakhtin, 1997, p.35). Um terreno de outros signos. Corpo como signo. Um corpo singular em movimento, significado pelas experiências do sentido. Signos respondendo a signos. Palavras respondendo a palavras. Corpo respondendo corpo. Duas consciências. A compreensão acontecendo. *É de suma importância o lugar singular que o corpo ocupa como valor em relação ao sujeito em um mundo singular concreto. Meu corpo, em seu fundamento, é um corpo interior; o corpo do outro, em seu fundamento, é um corpo exterior* (Bakhtin, 2003, p.44).

O corpo é sagrado em sua significância.

Ainda é Bakhtin (1997, p.49) que afirma o seguinte:

Sem material semiótico, não se pode falar em psiquismo. Pode-se falar em processos fisiológicos, de processos do sistema nervoso, mas não do processo do psiquismo objetivo, uma vez que ele é um traço particular do ser, radicalmente diferente, tanto nos processos fisiológicos, que se desenrolam no organismo, quanto na realidade exterior ao organismo, realidade à qual o psiquismo reage e que ele reflete, de uma maneira ou de outra. Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer *na fronteira* dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: *o organismo e o mundo se encontram no signo.*

A idéia do corpo como signo faz exercitar o encontro entre o psiquismo e o mundo exterior. Não sendo físico, como é esse encontro? Acredito na expressividade, na emoção e na mediação. Nas palavras mediando esse encontro. No filme “Contos Proibidos do Marquês de Sade”¹⁸, de que ainda falarei brevemente, a personagem Madeleine pede ao Marquês que lhe

¹⁸ Filme produzido por Philip Kaufman, título original: Quills. 2000.

conte uma última história. Ele, em condições precárias para exercer sua arte, lhe pergunta: Como espera que eu faça isso? Com a poeira do ar? Veja: *a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor* (Bakhtin, 1997, 113). As palavras, com suas denotações e conotações, faz a comunicação entre os seres. Promove no corpo toda a sua potencialidade de sentidos que se liberta com a história e a memória que o corpo construiu no tempo. São apoios sobre corpo vivo, em atividade. O corpo é onipresente e o peso das palavras sobre o corpo marca. Mas não há palavras nem linguagem sem corpo. Corpo e linguagem afetam-se mutuamente no campo ideológico.

Daolio (1995, p.39) oferece questões sobre um corpo socialmente marcado:

No corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o meio que o cerca. Mesmo antes da criança andar ou falar, ela já traz no corpo alguns comportamentos sociais, como o sorrir para determinadas brincadeiras, a forma de dormir, a necessidade de um certo tempo de sono, a postura no colo.

Ele mesmo, apoiado em Sueli Kofes e Roberto DaMatta, afirma que o corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura. E DaMatta é citado literalmente pelo autor: “tudo indica que existem tantos corpos quanto há sociedades”. Em outros termos, diz Daolio (1995, p.40), o homem aprende a cultura por meio do seu corpo.

No entanto vale perguntar sobre a significação do sorriso, da forma de dormir etc.. Quem a eles atribui significados? Como as normas se inscrevem no corpo? As palavras como ponte.

A força destas é destaque no diálogo que proponho a partir da perspectiva histórico-cultural. Os seres humanos são diversos, como são infinitamente diversas as palavras.

Significados diversos. Relações. Dialogismo. Qual pode ser a linha de pensamento de um corpo polifônico? Uma indicação é que o corpo nunca é o mesmo, porque é *acontecendo*. Está encharcado de sentidos no mar da cultura. Apto para não ser cabal, não ser concluído. Creio que, enquanto não for pronunciada a *última palavra*, o corpo ainda poderá ser licenciado, e não será coisificado. Mesmo sofrendo, e não só por isso, o corpo não permite a monologia. *O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro...* (Paulo Bezzerra, 2005, p.192). Da mesma forma Bakhtin diz: *se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela quer dizer, ela sai do diálogo e se coisifica* (Bakhtin, 2003, p.328).

A antropologia de Mauss e a sociologia de Elias são lembradas para entender a constituição desse corpo. Eles perceberam um corpo que é social, constituído no social. Elias dedicou muito tempo ao estudo dos hábitos e costumes e revela um corpo marcado pela história. Mostra indivíduos marcados pela sua história pessoal, que nada tem de puramente individual. Os seres são singulares e sociais.

Concordo com Daolio (2004, p.2), que diz, pensando na cultura e na educação física, que *todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural*. Penso o corpo significado numa arena em que os gestos e as palavras estejam imbricados na dinâmica constitutiva dos sujeitos. O peso de viver e estar inserido numa sociedade, produzindo uma cultura.

Nesse sentido, é elucidativo o Mozart revelado por Elias (1995, p.122). *Homem, músico, artista*. O que foi a sociedade vienense para ele? (...) *era um observador perspicaz do que acontecia a seu redor – em relação a particularidades e pequenos fatos. Mas seu senso de realidade era limitado, e consideravelmente prejudicado por seus desejos e fantasias*. Ora, o que Mozart desejava mais que o reconhecimento daquela sociedade? Nada ultrapassava tal desejo. Motivo de sua vida e sua morte, como de certa maneira diz Elias por várias vezes na obra *Mozart - sociologia de um gênio*, no capítulo em que trata das reflexões sociológicas sobre Mozart.

Dos sentimentos, ele fala da falta de valor e significado que o músico sentia em sua vida, fala também da falta de reconhecimento do público e do arrefecimento do afeto da esposa, fala da sensação, desde a mais tenra idade, de que ninguém o amava. Diante de tantos

abismos, Mozart não teve coragem para viver. E Elias acredita que Mozart talvez chegasse mais longe em termos de valorização (como Bethoven) [...] *caso tivesse tido a coragem de viver mais tempo* [...] (Elias, 1995, p.44).

Mas não é somente uma questão de coragem assumir atitudes e o efeito delas que tem a propriedade de tocar o outro, é também responsabilidade, compromisso e ética. Assumir é pisar na parte que cabe a cada um na fronteira e saber que o outro está ali, saliente, responsivo, mas com suas próprias responsabilidades. Nesse sentido, agir é responder a uma demanda social e pessoal.

A história de Mozart revela conflitos pessoais que não garantem as necessidades de músico, revela o corpo de um homem repartido: músico, filho do pai que questiona suas atitudes, filho querido da mãe, marido, endividado, trabalhador incansável, sabedor das suas capacidades. Fica a meio caminho, embriagado pelas suas ações. Fica a meio caminho no desconforto das relações. Seu único interlocutor, a sociedade vienense, *lhe deu as costas*.

O sucesso em Viena, que para ele talvez significasse mais do que qualquer outro, jamais se concretizou. A alta sociedade vienense lhe deu as costas. O rápido avanço de sua doença fatal pode muito bem estar ligado ao fato de que, para ele, a vida perdera o valor. Sem dúvida alguma, morreu com a sensação de que sua existência social fora um fracasso. *Falando metaforicamente, morreu pela falta de significado de sua vida*, por ter perdido completamente a crença de que seus desejos mais profundos seriam satisfeitos. Duas fontes de sua determinação de viver, dois mananciais que alimentavam seu sentimento de auto-estima e importância, estavam quase secos: o amor de uma mulher em quem pudesse confiar, e o amor do público vienense por sua música (Elias, 1995, p.9) (grifo meu).

A capacidade individual tem valor e limite: o valor está em saber que é sujeito único, o limite no fato de que isso tem de ser constatado pelos pares. Somente o outro legitima de maneira a permitir que se refaça, incessantemente, a individualidade.

As possibilidades de compreensão de um sujeito jamais se esgotam nele mesmo.

O outro é para mim o que sou para ele: uma alma exterior. O efeito dessa operação é incomensurável, transformador, constante. E, como já foi dito por Jacobina, há casos, não raros, em que é fatal. O outro é o coeficiente da significação sem o qual definho. O que mais se poderia sem o significado, sem a profundidade da relação, sem os sentidos?

Na aventura de Túlio Marquetti, descrita por Milton José de Almeida (1990, p.33), sabe-se bem *a cor do paladar, o gosto sonoro, o sabor tátil e colorido*. Redimensionados, todos os sentidos existem.

Mas aquele *homem invisível* somente alcança essa condição, mais que sinestésica — e não o seu homônimo — no movimento da procura de um ser que o complete. Doente pela falta de um amor de que ele próprio provocara a perda, descobre que *deve-se sempre ver o outro pois é no outro que você está. A individualidade é uma busca na alteridade, nas outras pessoas e na natureza. Não há espelhos e nunca se volta o rosto para águas em repouso* (Almeida, 1990, p.26).

Pântano sem espelhos, que demanda essencialmente relações sociais. Esse é o pântano por onde o corpo é e está, mas sobretudo por onde passa. Nele meu corpo acontece, constitui-se.

Na vida histórica, para Bakhtin, existe uma cadeia de sentidos que cresce infinitamente e seus elos se renovam como se tornassem a nascer (Bakhtin, 2002a, p.382). Ocupo-me dos sentidos...

As relações de Mozart, Marquetti e Jacobina resultam, respectivamente, na morte, na loucura e na tranqüilidade de terminar o charuto e se retirar, caso haja réplicas.

Qual é o lugar da emoção?

Acredito que um ser humano é totalmente passível de ser, imerso na sociedade, cultural e histórico. Feito de sentidos, significados e relações, esteticamente responsável pela materialidade interior e exterior, feita de experiências de todas as naturezas: ditas, não ditas e inauditas. Coincidentes e não-coincidentes. Aquém e além. Acessíveis e não acessíveis.

O olhar para o corpo evidencia a sua fragilidade diante do moderno, diante da transformação incontida, exacerbada e acelerada de valores, já que o corpo é o próprio lugar dessas transformações. Talvez o olhar pequeno, banal, ordinário e voltado para o particular

encontre um ângulo que não exija a ampliação, a aceleração, a explicação, a afirmação, e não focalize o poder, o destaque, o ponto mais alto. Revele apenas um modo de compreender... Uma transformação pacífica e desarmônica, mas não monstruosa.

Sant'Anna (2001a) tem uma forma profunda de conceber o corpo, arguta suficientemente para fazer pensar os percursos instituídos que regem as maneiras de ser. Com um olhar histórico para as levianas indiferenças, expressas e impressas no corpo, percebeu uma singularidade marcada e marcas refletidas da singularidade do corpo. Ela fala de *um corpo que não nos pertence*. Corpo recortado, reconstruído, de entorno e adornos; roupas, pierces, cilicones, suportes, brincos e tatuagens, patologias e fórmulas que alteram a forma; dietas e bulimia. Revistas, produtos de beleza, propagandas, padrões, recomendações, imagens perfeitas e imperfeitas, esportes, malhação, novelas. Desejo. Corpo alinhado, acinturado, robusto, sensual, pintado, colorido. Corpo que combina com água em abundância, vento, jóias, relógios, carros, limpeza e brancura, velocidade. Corpo magro, uniformico, unificado, correto e reto. Quase sem emoção. O corpo da repetição desmedida, das intervenções invasivas ou evasivas. Inspirando desejo artificial, expirando o ideal e transpirando formas impossíveis. Um corpo maquinal.

Corpo portador de uma agenda axiológica compatível com a ordem imposta, que tem meios de fuga, mas que, sobretudo, se constitui nesse inescapável processo.

Um corpo vivo, cada vez mais perturbado. Corpo, em termos marxistas, também ideologizado. O que implica uma reforma, um *prazo de validade*, como diz Maria Cristina Rosa (2003, p.129):

(...) os corpos — possuem *prazo de validade* pois em um tempo imediato uma nova necessidade será divulgada pela publicidade do mercado e programas originais serão elaborados, propostos, consumidos e colocados de lado, outra vez. Escrevo sobre um corpo vencido (...) do ponto de vista que já completou o tempo prefixado para a sua realização ou cumprimento.

Com efeito, vencido também na originalidade. O corpo perfeito e irretocável, com toda a ironia, é levado a medidas intempestivas, às vezes doentias, para simplesmente ser destacado precariamente até a próxima ordem social. Medidas fugazes, porém constantes e reais.

As propostas de trabalho não consideram essas fugacidades, que são culturalmente, demandas da infância e da juventude. O corpo acaba por sofrer um dinamismo descontrolado em busca de contornos, formas, adornos, preenchimentos e faltas: máscaras levianas. Corpos malhados, bronzeados e protuberantes são cada vez mais demanda de toda a sociedade. Algumas perguntas são: Por quanto tempo? Quando o discurso/argumento re fará o corpo? Os jovens se distanciam da infância perdendo vivências importantes, a infância se aproxima da fase adulta impulsionada pela mídia e pela moda, e os adultos e idosos se aproximam do superficial e do artificial. Todos atemporais, vivendo a expectativa da próxima oferta.

Parece haver um conjunto de coisas externas que fazem pulular na pele as hegemonias, passageiras quando assim pensadas, mas eternizadas no corpo, por práticas e palavras, tornado-o suscetível aos hábitos e costumes. É assim que juventude e infância, adultos e idosos se aproximam do corpo volúvel e efêmero.

O trato ao corpo, químico, dissimulado e acelerado, está na contra-mão daquilo do que Sant'Anna diz. Ela pensa no *ordinário*, no *mundo das coisas banais*. E revela uma *cadeia de sentidos* para o corpo:

No lugar de promover a aceleração ou desaceleração do corpo, o aumento ou diminuição de seu peso, sua liberação ou sua disciplina, talvez o mais difícil seja criar elos entre cada corpo e o coletivo e, ainda, entre o corpo, seu passado e seu devir. Elos capazes de perturbar a confortável indiferença que os separa, fomentando coletivos destituídos do espírito de rebanho (Sant'Anna, 2001a, p.11).

A autora sabe que é preciso (...) talvez, *recorrer a uma engenharia capaz de religar o corpo às suas potências e às suas virtualidades. Conectá-lo com a espessura da história e, ao mesmo tempo, abri-lo ao imponderável* (Sant'Anna, 2001a, p.11).

Um exercício diário e doloroso. Um duelo com a modernidade armada de seu devir.

Um duelo de sentidos. Tranquilo e inesgotável. Uma fissura correlata com o que Bakhtin pensa sobre a impossibilidade da solidão. Arena de luta, onde a palavra tensiona e mantém viva a idéia para além da *consciência individual* (Bakhtin, 2002a, p.86).

Aprendo que é preciso estabelecer outras conexões com o mundo. O ser humano não é feito de passado e presente. Mas lamento que o futuro seja tão presente neste mundo, tão fraternal da velocidade. Ser um eterno vir a ser é o maior lamento e atropela o ritmo da leveza e da simplicidade. Por outro lado, para ser, é preciso tempo, intensidade, profundidade.

O encontro é com um corpo marcado. Marcas que acumulam matéria. Feitas de relações. Falo do que é construído. Não de tudo que simplesmente está à volta. Mas daquilo que se conhece, questiona e modifica.

A voz de Certeau (1996, p.110) lança-me ao encontro de um cenário empírico, sem negar o que já foi dito:

Todo lugar “próprio” é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação “objetiva” dessas posições próximas ou distantes que denominamos “influências”. Elas aparecem num texto (ou na definição de uma pesquisa) pelos efeitos de alteração e elaboração que ali produziram. Como tão pouco as dívidas não se transformam em objetos. Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidade, cada estudo particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e amórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram).

No entanto o objeto de estudo da educação física e seu método não são identificados de dentro dela mesma, mas apoiados pelas interfaces com outras áreas: antropologia, estatística, filosofia, fisiologia, história, medicina, nutrição, psicologia, sociologia etc.

Esse quadro permite a constrangida réplica das palavras e do corpo. Ler, dizer, escutar, falar, escrever, interpretar, compreender e explicar não são aplicáveis ao corpo como são para

a linguagem verbal. É preciso ao menos entrever como o corpo se orienta e reinventa o gesto categórico, e jamais derradeiro, que, se assim fosse, estaria na contra-mão das minhas compreensões prediletas.

Corpo e palavra: signos da corporalidade na escola

SEGUNDO CAPÍTULO

ARQUITETÔNICA DOS LUGARES E DAS EXPERIÊNCIAS

Cada percepção é uma criação, cada lembrança é uma recriação — toda recordação é relacionante, generalizante, recategorizante. Sob essa perspectiva não pode haver nenhuma lembrança fixa, nenhuma visão “pura” do passado, não contaminada pelo presente (...) há sempre processos dinâmicos em ação, e lembrar é sempre reconstrução, não reprodução

(Oliver Sacks, 2002, p. 184).

O elo com a escola

Este estudo é dedicado ao tempo, mas não apenas a ele, pois trata, paralelamente, de um problema mais amplo. A percepção de eventos que se produzem “sucendo-se no tempo” pressupõe, com efeito, existirem no mundo seres que sejam capazes, como os homens, de identificar em sua memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso. Em outras palavras a percepção do tempo exige centros de perspectivas – os seres humanos – capazes de elaborar uma imagem mental em que eventos sucessivos, A, B e C estejam presentes em conjunto, embora claramente sejam reconhecidos como não simultâneos (Elias, 1998a, p.33).

A percepção do tempo, para Elias (1998a), exige *centros de perspectiva* capazes de conjugar eventos sucessivos, presentes em conjunto, mesmo não sendo simultâneos. A percepção do tempo (...) *pressupõe um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência* (Elias, 1998a, p.33).

Como se tudo tivesse acontecido cronologicamente – não será, não foi e não é – iniciei minha aproximação das escolas que decidi acompanhar. A compreensão não tem uma ordem perceptível, ela é um exercício de vitalidade. Ela ocorre entre estudos, leituras, pesquisas, reuniões, palestras, seminários, apresentações, cursos, escritas, aulas, viagens, entrevistas e idas às escolas. Ela acontece em sincronia com as compreensões alheias.

Pode haver um envolvimento e um distanciamento. Ambos justificados pelas minhas experiências como professor. O primeiro, mais pelo prazer e identificação com o que faço. Representa um desafio para o planejamento e as propostas, uma espécie de corolário para minhas tentativas. E o segundo, pelas questões que levanto diante da realidade das práticas prevalentes nas aulas de educação física escolar no Brasil. Tabora de Oliveira (2003, p.159) fala de algumas questões problemáticas na educação física relacionadas à frequência, duração, espaço, saberes, responsabilidades. Enfim, não deixa de ser um discurso da legitimidade. Segundo ele, *com frequência nada desprezível, a aula de Educação física não tem acontecido* (2003, p.160). Essas palavras ancoram um afastamento tensionado.

Tanto essa tensão do afastamento quanto o envolvimento prazeroso estão amarrados à minha visão de mundo. Envolver e distanciar somente são possíveis juntos. Um exercício dialético.

Em *Envolvimento e Alienação*, Elias (1998b) ocupa-se, na segunda parte, de um conto de Edgar Alan Poe, intitulado “Uma descida no Maelstron”, para elucidar sobre um possível distanciamento na solução de problemas agudos.

O envolvimento reduz. Reduz o campo de visão, reduz a chance de acatar idéias simples e de valor decisivo, de ouvir, de melhor conviver. No entanto somente a partir dessas dificuldades é que se aguça a percepção do quanto se deve distanciar. Nada exato. O pescador no meio do turbilhão, com a própria vida em risco, tem (...) *uma visão reveladora do processo em que estava envolvido* (Elias, 1998b, p.165), e mesmo em perigo consegue elaborar suas idéias. Ao encontrar representação simbólica, (...) *dirigiu seus pensamentos para fora de si mesmo, para a situação em que se encontrava* (Elias, 1998b, p.166) a ponto de ter um grau de distanciamento que lhe permitisse a compreensão dos fatos e agir.

Bakhtin (2003, p.366) confirma:

A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foco o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*.

Enquanto Elias garante que o envolvimento se dá pelo perigo eminente, e a alienação (distanciamento) se justifica pela assimilação e compreensão da realidade, Bakhtin traz a importância do distanciamento de forma diferente, amarrada à compreensão do outro, como o seu duplo. É o outro que concede a verdade. Para esse autor, só a unidade da responsabilidade garante o nexo interno entre os indivíduos: a ciência, a arte e a vida (Bakhtin, 2003).

Acredito que o olhar extraposto exige uma atenção especial sobre o que se compreende de determinado assunto e situação e como se posiciona diante deles. Dessa forma se tem acesso ampliado do que a responsabilidade *ética*, pode fazer com ele. Portanto uma

providência é definir o que se quer discutir e sobre quais pilares. O que se concebe com o olhar e como se pretende fazê-lo. A autonomia ou autorização conquistada para discutir determinado tema não é conquista da verdade ou da razão. É apenas o início de uma discussão. Bakhtin (2003, p.365) afirma:

Existe uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro. Como já afirmei, semelhante concepção é unilateral. É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor. A compreensão criadora não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece.

Acreditava, inicialmente, que o envolvimento com as escolas seria um elo, ou vários, para a pesquisa, servindo de representação simbólica para o que pensei como ideal. De certa forma sim, é o que foi. Em várias situações preservei-me do envolvimento com os alunos e ainda me reservava o direito de olhar de longe para eles. À intenção, pautada na observação, seriam acrescentadas minhas experiências como professor, a fim de configurar o quadro a ser analisado. O que buscava na escola? O que pretendia ver inicialmente? Pelas relações estabelecidas entre eles, alunos, em alguns espaços da escola, pretendia ver o corpo, a expressão da corporalidade, as reações do corpo ao que lhe é proposto.

Mas o envolvimento não ficou restrito à observação. Não tive sucesso nessa tentativa. Assim que entrei nas escolas, as crianças e adolescentes conduziram-me por caminhos que eu não esperava. De certa forma, pesquisador e professor encontraram-se no andamento da pesquisa. Enfim, aproximei-me mais da realidade que imaginava ser possível e revelei minhas próprias necessidades estéticas. A escola constante em minha vida, tornou-se algo mais. Alargaram-se as possibilidades de interferência na formação dos alunos. Contudo chegar a esse ponto não foi fácil.

Terreno quase escolar

Se a realidade é opaca
existem zonas privilegiadas
— sinais, indícios —
que permitem decifrá-la

(Carlo Ginzburg, 1989, p. 177).

O que chamo de *terreno quase escolar* envolve tudo que antecedeu este estudo, ou melhor, a procura por uma escola na qual me sentisse à vontade para investigar e observar.

Foi mesmo um começo conturbado. Os interfones, os caseiros e caseiras, as secretárias e os muros eram limites que me deixavam do lado de fora. Nas primeiras semanas de fevereiro de 2004, fiz contato pessoalmente com 16 escolas. Foi um contato burocrático, com intuito de apresentar minha proposta e saber se me aceitariam. Todas tinham preocupação com a segurança das crianças e o quanto eu poderia interferir no processo de aprendizado delas.

Circulando no *terreno quase escolar* tive contato com a vizinhança. Igrejas, seminários, famílias, donas de casa, pequenas academias de ginástica, mercadinho, farmácias etc. As escolas estão nos centros dos bairros. Essa constatação foi tranquilizadora, de certa forma, porque serviu de aproximação. Procurava uma que sabia ser estranha: no entanto a menos estranha possível.

Minha obstinação era me aproximar da minha realidade, da minha história, do meu passado. Imaginá-lo. Imitá-lo. Vivê-lo. Senti-lo. Certeau (1996, p.191) diz que *praticar o espaço é portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, ser outro e passar ao outro* (grifo do autor). Na infância, vivi a escola, as coisas da escola, a mudança de bairro que a escola sofreu, a reinauguração. O comércio, a pracinha, as festas, a

relação da comunidade com a escola e vice-versa. Vivi a festa junina, o teatro, o jogral, as comemorações cívicas.

O que via e ouvia sobre as escolas não tinha efeito mágico, era comum. Mesmo assim, eu ainda estava do lado de fora. Carregava um sentimento de impossibilidade de mudança. Nenhuma me sinalizava com algo positivo. Um sentimento enfraquecedor. A própria vida misturou-se com as dores e medos antigos. Comecei a conviver com a pungência de minha memória e a dialetização de meu parco conhecimento.

Roseli Aparecida Cação Fontana e Maria Nazaré Cruz (1997, p.3) caracterizam a escola assim:

[...] lugar de tomar merenda, de jogar futebol, de fazer fila, de ficar triste ou se alegrar. As crianças escrevem, somam ou subtraem, copiam, perguntam. Elas brigam, choram, se machucam. Fazem grandes amigos. O professor explica a lição, lê histórias, pega na mão da criança que começa a escrever. Ele também grita, fica bravo, perde a calma. Tem que fazer chamada, corrigir prova, preparar a aula, preencher papelada. As crianças às vezes têm fome, às vezes estão doentes, às vezes estão sadias e felizes. De onde elas vêm? Do bairro ao lado, da favela ali em cima, do outro lado da avenida, do sítio a alguns quilômetros. Falta lápis e, por vezes até o sapato. Trinta (ou quarenta?) em cada sala. Lousa nova, lousa gasta. Carteiras meio quebradas. O diretor se preocupa com a reforma do prédio, orienta e fiscaliza os professores, tem um monte de papel para assinar, é homenageado na formatura. Na escola tem mais gente: merendeira, servente, secretário... o salário está baixo. A vida está dura. Mas escola é lugar de ensinar e aprender.

Queria aproximar-me. Exercitar a *apreensão, análise e compreensão* de um pedaço notável do cotidiano escolar. Um lugar de relações. Mas tudo isso estava do outro lado da fronteira, nem mesmo na fronteira. Lá dentro. É preciso um lugar comum para a comunicação em que as verdades possam ser relativizadas, as certezas minimizadas, as emoções compartilhadas. Um lugar em que nenhuma palavra seja terminal, nenhuma consciência

prevaleça. Sobretudo um lugar em que o corpo esteja em interação com outros corpos. Esta era a angústia no *terreno quase escolar*. Embora a própria experiência, daquele momento, em suas condições concretas, era já um conjunto de tudo isso. Conjugo toda essa sensação com a descoberta do poeta:

O que em mim faz falta
— para inteiro me ser —
ficou onde não estive,
dentro do que não tive,
antes já de nascer.

Estou sempre aquém
do que não sou. Cheguei
escasso de mim, vasilha
de argila inacabada.

Onde estiver, por mais
que todo eu me dê,
sempre incompleto estarei...
No que fizer, deixo
na mesma face do feito
a marca da mão que faz
e a da mão que não se fez [...] (Mello, 1984, p.457).

A meio-caminho do próprio enfado e do descaso alheio faltou tranquilidade, comprometi o prazer da procura com muitas dúvidas. Dúvidas que alimentaram o desânimo. Dúvidas que minaram as referências e o propósito da pesquisa, e que ridicularizaram minhas próprias perguntas e intenções. Dúvidas que diminuíram o professor, o pesquisador, o pensador. Mas que nunca alimentaram o desejo de certeza. Talvez o sentimento que me fez persistir.

Estava distante do que buscava, porque as escolas não respondiam, ou me respondiam negativamente. Em alguns casos, cheguei a ouvir que não queriam servir de “cobaias de laboratório”, como foi naquela vez em que um professor chegou aqui e... a esse respeito, creio

que se deve mais compromisso, seriedade e (por que não) mais amor e atenção com o que se deseja pesquisar, com os sujeitos envolvidos na pesquisa e com o lugar.

Estava fora da escola. Estava nos bairros, nas comunidades, nas igrejas, nas pequenas academias de ginástica, no comércio, com as pessoas, com as famílias, com tudo em torno da escola. Tentando sentir o sabor. Uma andança no escuro, estranha. Eu queria apenas entrar. Mas as escolas protegem-se de estranhos. Não ocorreria um passe mágico para simplesmente resolver uma questão burocrática. A escola é minha identificação. É estranho não estar dentro dela. As portas às vezes não se abrem ou apenas se entreabrem desconfortavelmente.

Tinha que admitir essa dificuldade.

— Era para ser fácil.

O tempo de espera, ou a ansiedade, ou a dúvida, com as quais iria lidar, tornaram-se ingredientes indesejados. Talvez estivessem mal combinados. O certo é que o tempero era demasiadamente amargo. Talvez importantes ingredientes estivessem dentro da escola e dentro de mim. Desencontrados. Dúvida para ser esclarecida.

Pensei em ir para uma cidade vizinha, menor, e buscar outras escolas, com a licença de um pesquisador. Idéia que refletia meus medos e não trazia solução. Melhor esperar um pouco mais.

O período desse exercício de aproximação antecedeu o início das aulas e o carnaval. Por isso, sim ou não eram respostas menos possíveis que talvez, ou mesmo esta:

— Vamos ter de esperar e ver se alguém escolhe aqui para trabalhar.

Existia também esta possibilidade. Algumas escolas dependiam da escolha do professor. Ele avaliaria as condições. E elas poderiam ficar sem professor de Educação física.

Tinha a sensação de que o quadro, bem localizado no contexto de início de ano, era normal, característico, aceitável. O intempestivo era eu. Afinal, as escolas estavam em

preparação para receber professores e alunos, não obstante as poucas pessoas trabalhando: uma secretária, uma coordenadora e/ ou diretora. Em uma delas, entre latas, cheiro de tinta fresca e livros, a coordenadora pedagógica recebeu-me com muita atenção e cuidado. Enquanto conversávamos, sua atenção estava voltada para a pintura do armário, que já se apresentava como novo. Sua abnegação, para mim, foi combustível para muitos e muitos minutos de conversa.



— Sentei pra descansar como se fosse sábado...¹⁹

A conversa com aquela senhora fora um refúgio para meu corpo embotado, como os olhos do poeta, de cimento e lágrima, após a difícil tarefa das paredes sólidas e do desenho mágico. Não podia perder do meu corpo a sensibilidade e a energia da procura.

Até esse fato, queria ignorar a burocracia do início de ano e feriados, o zelo e responsabilidade de diretores e diretoras por seus alunos. Eu era um estranho. Diante disso não tive a mínima chance de escolher uma escola, tal como desejava. Esse desconforto indicou caminhos. Lembrei-me do personagem de Charles Chaplin que, sem sossego, dos dois lados da fronteira (México/Estados Unidos), optou sabiamente por um balanço, uma ginga, uma provisoriedade para sobreviver. Com um pé em cada país ele se torna a própria fronteira e invisível à violência de um e de outro. Para Certeau (2002, p. 55), esse é o momento dos zigzagues que *desenhavam ao mesmo tempo a diferença e a costura*.²⁰

O principal da minha função acontece no contato direto com os alunos. Estar no terreno quase escolar é estar fora. Como um estranho. Pior é descobrir isso aos poucos, durante a aproximação, não tendo a senha para entrar. Quando professores e alunos se encontram pela primeira vez, no início do ano letivo, muito já aconteceu. Muitos contatos já

¹⁹ Música Construção de Chico Buarque de Holanda. *Construção*. polygran do Brasil, faixa 4, 1971.

²⁰ Filme *The Pilgrim* de Charles Chaplin. 1923.

foram estabelecidos, muitas atitudes já foram tomadas. O contato com o material escolar, a escolha dos livros, o uniforme, a matrícula, o ambiente físico da escola, a recepção, os coleguinhas novos e *antigos*. E muito mais. As relações e o funcionamento escolar mal começam nesse ponto.

A aproximação tem significado diferente, dependendo do lugar de onde se vem. Eu tropo, escasso de mim, inteiro professor, inteiro pesquisador. Privado dos desejos. Dividido pelos sentimentos, ainda tinha um longo caminho.

Mas o que é a fronteira senão lugar da provisoriedade? Lugar dinâmico, de escuta, de aprendizado. Lugar de passagem que não exige um rito. Certeau (1996 p.213) pergunta: *a quem pertence a fronteira? O rio, a parede ou a árvore faz fronteira. Não tem o caráter de não-lugar que o traçado cartográfico supõe no limite. Tem um papel mediador.*

E foi assim que o que era desejo árduo e imprescindível se tornou apenas imprescindível, passível de ser conjugado no tempo histórico. Alcancei, na fronteira, a sabedoria de Chaplin em lidar com as diferenças e compreender a provisoriedade. Na porta das escolas descobri que elas têm suas próprias leis. Que muitos sentimentos se infiltram nelas escondidos em pequenos corpos. Também nos grandes. Nesse caso, torna-se fácil ter a senha, porque professor e professora carregam a moral e os bons hábitos. Quanto aos pequenos corpos, em geral, as escolas não identificam os sentimentos. Quando muito os rotulam numa proporção direta dos rendimentos escolares. Numa relação ainda mais direta com a estrutura familiar. Muitos estão definitiva e injustamente destinados. Às vezes esses corpos se rebelam, outras vezes se calam, entristecem pensativos: ou só entristecem, ou só se reservam ao pensamento. Inventam histórias, mentem, ocultam, envergonham-se das próprias pelejas, e das próprias necessidades nas ruas de Campinas.

São corpos, muitas vezes, apenas umedecidos de obediência. Sem eira nem beira.

Para a escola muita coisa está dada. Além das aulas e reuniões, o muito que se faz é: separar meninos de meninas, dividir o recreio entre séries mais novas e mais velhas, colocar cercas e cadeados, criar o “jornalzinho”, reformar o prédio ou coisas mais institucionais, como

criar a associação de pais e mestres ou fazer funcionar o programa “Escola da Família”. São apostas sinceras, mas de investimentos pontuais. O compromisso frio, administrativo, e não o calor das propostas comunitárias, sociais, educacionais, de responsabilidade coletiva.

Além da indefinição, quanto ao exato local da pesquisa, havia um incômodo com relação à cidade. Ao contrário daquelas em que vivi e cresci, quanto maior, mais habitada e mais desenvolvida, menor a minha afeição por elas. Dupla hesitação. Período de dificuldades reais. Imaginava, enquanto me dirigia para as escolas, o que ia encontrar, e não pela primeira vez, via-me em desconforto. Algo difícil de conceber. As escolas pareciam ser enormes, com pessoas — alunos, serventes, professores e diretores também enormes e impressionantes, certamente muito diferentes daqueles que cercaram, no passado, minha infância e adolescência na escola, ou meu presente de professor.

Nenhuma das minhas professoras ou dos meus professores estariam lá, para alegrar e ensinar um monte de coisas preciosas: Tia Beth, Dona Nélia, Dona Velina, Dona Vera, Loureiro (professora de educação física da 5ª a 8ª série), Dona Edna, Maristela, Taninha, Maria das Graças Ângelo, Guido, ou os queridos colegas de turma Guta, Geraldo Magela, Eliane, Rita, Eulanda, Marquin Tótola, Aparecida Vidal, Hermes, José Olímpio, Ronaldo, ou mesmo a Diretora, Dona Glória Villaméia Cotta, ou Dona Gema, da cantina, ou Dona Jurassi, da portaria e da disciplina. Muitos outros, com tanto carinho, preservo na memória. Essa comunidade escolar não estava me esperando. Não parecia ser possível fora do interior de Minas Gerais, onde se encontram as cidades em que estudei e trabalhei. Reminiscência em dissonância com o presente. Tudo me remetia a alegres e presumidos fragmentos de memória, como coisas que vêm do passado e constituem o presente, e não são nunca as mesmas. Lembro-me de um texto de Benjamin, citado por Salles Oliveira (p.1999, p.41):

Era uma vez um rei que tinha todos os poderes e tesouros da terra, mas apesar disso não se sentia feliz e a cada ano ficava mais melancólico. Um dia, ele chamou o seu cozinheiro preferido e disse: “Você tem

cozinhado muito bem para mim e tem trazido para a minha mesa as melhores iguarias, de modo que eu lhe sou agradecido. Agora, porém, quero que você me dê uma última prova de sua arte. Você deve me preparar uma omelete de amoras igual àquela que eu comi há cinqüenta anos na infância. Meu pai tinha perdido a guerra contra o reino vizinho e nós precisávamos fugir; viajamos dia e noite através da floresta, onde afinal acabamos nos perdendo. Estávamos famintos e cansadíssimos quando chegamos a uma cabana, onde morava uma velhinha, que nos acolheu generosamente. Ela preparou para nós uma omelete de amoras. Quando a comi, fiquei maravilhado: a omelete era deliciosa e me trouxe novas esperanças no coração. Na época, eu era criança, não dei importância à coisa. Mais tarde, já no trono, lembrei-me da velhinha, mandei procurá-la, vasculhei todo o reino, porém não foi possível localizá-la. Agora quero que você me atenda a esse desejo: faça uma omelete de amoras igual à dela. Se você conseguir, eu lhe darei ouro e o designarei meu herdeiro, meu sucessor no trono. Se não conseguir, entretanto, mandarei matá-lo”. Então, o cozinheiro falou: “Senhor, pode chamar imediatamente o carrasco. É claro que eu conheço todo o segredo da preparação de uma omelete de amoras, sei empregar todos os temperos. Conheço as palavras mágicas que devem ser pronunciadas enquanto os ovos são batidos e a melhor técnica para batê-los. Mas não me impedirá de ser executado, porque a minha omelete jamais será igual à da velhinha. Ela não terá o sabor picante do perigo, a emoção da fuga, não será comida com o sentido alerta do perseguido, não terá a doçura inesperada da hospitalidade calorosa e do ansioso repouso, enfim conseguido. Não terá o sabor do presente e do futuro incerto”. Assim falou o cozinheiro. O rei ficou calado durante algum tempo. Não muito mais tarde, consta que lhe deu muitos presentes, tornou-o um homem rico e despediu-o do serviço real²¹.

A história é conhecimento, contá-la é conhecimento, tê-la vivido é conhecimento, saber da impossibilidade de não repeti-la, cegueira real, sabença de quem lida com os temperos, é conhecimento. Conhecimento é vida. O conhecimento é soteriológico na medida em que considera as diferenças. No caso particular da educação física, venho considerando a corporalidade como conhecimento.

Ainda do lado de fora da escola resolvi olhar para os muros, nem um pouco ornamentais, que revelam, pelos interfonos, austeridade e, pelos caseiros, complacência. Quis

²¹ Segundo Salles Oliveira como consta na nota 63 da p. 48 de seu livro *Vidas Compartilhadas* o texto foi traduzido por Leandro Konder. *Folhetin*. SP: 20/1/1984, p.12.

olhar para o que era comum em torno das escolas. Descobriria que as fronteiras não são laicas, e o que convém para as escolas é rigor, ordem e segurança.

Enquanto isso, insistia nos interfones. Insistências frustradas. Tentei novamente. Insucesso. Tempo perdido? Incômodo. Desespero, nem tanto. Incômodo. Mãe e filha se aproximaram:

— Será que já fechou? Indagaram preocupadas.

— Alguém atendeu. Disse, aliviado. A menina olhava-me curiosamente, talvez pelo auê dos meus cabelos revirados pelo longo dia. A preocupação com a falta do uniforme escolar não lhe permitia sorrir muito, mas o suficiente para que eu visse a “janelinha”, rigorosa indicação da primeira série. Não fomos atendidos naquele dia, era uma sexta-feira à tarde, realmente muito difícil de sê-lo. Situação agravada pelo início de ano letivo com o carnaval para acontecer.

— Olha, moço, hoje só a diretora e a coordenadora trabalharam, e já foram embora, mas as aulas começarão na segunda-feira. Você então pode voltar. E a senhora, dona, não precisa se preocupar: vai ter tempo para comprar o uniforme. Todo ano é assim.

A voz por trás do interfone, sem manifestar má vontade, também não era acolhedora. Restou-me enlevo. Pasmaceira.

— Por que tanto desequilíbrio nessa busca?

Longe dali, a eventualidade da estranhez e das lágrimas.

Voltei para casa. Ouço uma voz companheira, com uma razão tranquilizadora:

— Não vai ser fácil, você precisa insistir.

É verdade que selecionei várias escolas para visitar, na esperança de, após ser aceito, poder escolher quatro. Por fim decidir por apenas duas em função das afinidades. E mesmo com toda a razão contida naquelas palavras, não tive tanta clareza e convicção das dificuldades, até uma certa tarde, quando me tornei vítima de dolorosa inconveniência.

— A diretora e a coordenadora saíram para almoçar.

Foi como começou a zombaria por trás do telefone. Afinal eram 15h30.

— Elas ficaram de dar um parecer hoje, pediram para eu ligar. Disse, em tom de desânimo e, sem maiores argumentos, desligando o telefone.

O próximo passo foi me dirigir para a escola sem medir sagacidade ou lisura. Não qualquer escola, mas justamente aquela de onde vinha a desventura. Elas estavam na escola. Tomei minhas nobres idéias de volta, as quais havia abreviado em quatro páginas, quando visitei as 16 escolas. Procurei intensamente por outras nesse dia, e no outro e no outro... No dia seguinte teria um sim como resposta, ou um não? Muitas vezes fui tomado por tensão, outras tantas por resignação.

Na solidez de tanta dúvida, a sensação paralisante não era menor. Inércia inoportuna ou necessária?

— [...] o melhor e mais acertado, segundo o meu curto entendimento, seria voltarmos ao nosso lugar, agora que é tempo da ceifa e de cuidar da colheita, deixando-nos de andar de ceca em meca e de Herodes para Pilatos, como diz o outro.

— Quão pouco sabes, Sancho — respondeu D. Quixote —, do achaque da cavalaria! Cala e tem paciência, pois virá o dia em que testemunharás de vista a grande honra que é andar nesse exercício [...] (Saavedra, 2002, p.228).

Contei com a lucidez de Sancho e a necessidade de D. Quixote em *andar nesse exercício*.

Minhas atitudes e meu caminho são feitos de coisas simples e intensas, distribuídos vida a fora, quase com o mesmo peso. Como um segredo que se revela pouco a pouco, sobreveio, timidamente, alguma convicção. Era preciso deixar que as coisas acontecessem. Aliás, elas estavam acontecendo. Um pesquisador da área da educação, caso não pudesse entrar nas escolas, seria um dado e muito significativo. *Debrucei-me, portanto, diante do que é tido como relegado, menor, irrelevante, ultrapassado, miúdo. Curvei-me, enfim, ao aprendizado com aquilo que a modernidade descarta* (Salles Oliveira, p.1999, p.13). Com minha perspectiva educada para olhar as coisas menores, escondidas, repousei os pensamentos, a ansiedade, as dúvidas, os incômodos, a nostalgia, a resignação. E, enquanto os sentimentos decantavam... acabei por ser escolhido.

Duas escolas, após várias explicações e perguntas, permitiram meu trabalho. Uma sem interfone e muros altos, substituídos pela preocupação e pela frieza. A outra, o contrário, exatamente o contrário, nos quatro quesitos.

Duas escolas estaduais. Vizinhas. Senão na distância, na arquitetura. Iguais. Senão nas particularidades, na ideologia. Elas se aproximam pelos vizinhos comuns. Algumas coisas ganham sentido: a arquitetura também é cotidiano. As aproximações constituem-se na ideologia. Mas há muito que não se pode ver ou dizer. Em material deixado por Mozart, Elias teria acesso a uma nota: *Wittgenstein disse: o que não se pode dizer, deve-se calar. Creio que se possa falar com igual justiça: o que não se pode dizer, deve-se pesquisar* (Elias, 1995, p.140). É claro que com a ajuda do outro. Tranqüila e profundamente.

Esta tem sido a idéia. Pesquisar com a ajuda do outro. Fontana (2000, p.37), explica:

Quando se atenta para a constituição do outro na relação de pesquisa, assumindo-o como co-autor, a suposta linearidade entre o planejado e o efetivamente realizado cai por terra. A produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, é parte de outrem. Envolve um espaço, um tempo e modos de elaboração que não são os nossos, e que não se pode controlar totalmente (ilusão autoritária), nem ignorar

totalmente (ilusão de neutralidade espontaneísta). Todos os movimentos e momentos da produção conjunta do conhecimento envolvem negociações/confrontos, explícitos ou não. Envolvem um jogo de imagens e lugares ocupados, que permeia todo o processo: do dizer (planejar) ao fazer (agir). Também a prática de pesquisa é uma prática contraditória.

Se, por um lado, Calvino mostra o que é preciso para a contemplação, aquela fórmula que envolve temperamento, estado de ânimo e concurso de substâncias externas, Fontana mostra o quanto pode ser tenso o cotidiano, aquilo que Certeau (1996) entende como algo vivo e dinâmico. Tenso, porque, ao ser *co-autoria* na pesquisa é também, na vida.

Tensões do terreno escolar e suas peculiaridades

Todo ato cultural vive por
essência sobre fronteiras:
Nisso está sua seriedade e
importância; abstraído
da fronteira, ele perde terreno,
torna-se vazio,
pretensioso, degenera e morre
(Bakhtin, 2002b, p.29).

Passo a falar de dentro da escola. Um encontro que não pretende a amputação, a morte do outro. Falo de um encontro fértil, do qual sempre sobrevirá algo novo. Feito à imagem das mulheres, velhas, grávidas, sorridentes. A imagem do grotesco ensina-me na lida com a tensão. Diz Bakhtin (1996, p.23): *Não há nada perfeito, nada estável ou calmo no corpo dessas velhas*. A aproximação entre o novo e o velho, o nascimento e a morte é a aproximação da tensão que entendo como necessária para a vida.

No terreno escolar, sinto-me em casa. Não é uma metáfora tola e vazia. Sinto-me tensionado. Não é tensão exata, pois não é possível medi-la. Mas sei que estou em um ambiente inquieto. Percebi que, por dentro, as escolas têm uma medida própria, algo que indica o tamanho, a força e a alma. As impressões ruins dissiparam-se. Empenhei-me, então, em viver a rotina escolar, acreditando que o que ali se dá reverbera no corpo, com a intensidade latente, difusa e dinâmica das relações cotidianas.

Pude observar o caminho dos alunos para as aulas de educação física, a própria aula, o horário do lanche, o recreio e outros momentos em cinco primeiras séries de escolas públicas, três de ensino fundamental e duas de ensino médio na região de Campinas – SP, como já disse. Os alunos das duas escolas, especialmente da escola fundamental, tinham marcas sociais de carência e dificuldades socio-econômicas. As marcas do corpo revelam as densidades da vida, embora deseje que não seja uma lei: a mesma roupa todos os dias, até mesmo no dia de festa na escola; o calçado muito usado e, de tão grande, arrastado; as “dores de barriga”, antes

da hora do lanche, e a sensação de alívio depois. Para superar essas necessidades, entre várias outras, a escola é um bom lugar.

Em encontros fora da escola, não planejados, com os alunos, essa imagem pôde ser confirmada. Não raro, encontrei-os pelas ruas, desacompanhados de pais ou pessoas mais velhas, encontrei-os nas portas de restaurantes e padarias, nos estacionamentos de parques, supermercados e shoppings. Não como clientes, mas com uma outra identificação. Nesses lugares pediam comida, dinheiro, roupas ou qualquer outro tipo de ajuda. Catavam papel ou “latinha”, carregavam capim para alimentar animais domésticos ou cuidavam dos carros. É claro que em todos esses lugares identifiquei e fui identificado.

Voltando para o interior da escola, esses alunos e alunas tinham mesmo algo para me dizer, tendo seus corpos como ensejo. Impressões relacionadas a violência, auto-afirmação, justiça, esporte, mídia, gênero, respeito e discriminação foram sendo tecidas diante dos meus olhos. Seus desejos, anseios e necessidades foram sendo revelados. Nas filas, nos recreios, nas festas, no cinema, no ônibus, nas aulas de educação física e até mesmo nas salas de aula.

Nas últimas palavras de sua dissertação “O corpo sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola”, Kátia Maria da Silva (1994, p.141) sugere que se olhe para a escola. Para uma escola em que (...) *o trabalho escolar compreendesse diversos lugares – não fosse quase que restrito à sala de aula –, várias atividades e posições corporais...* A autora fala também dos *conflitos expressos no poder e não poder sentar, no dever de permanecer sentado, nos lugares escolhidos (ou não) para sentar-se, nas distâncias e aproximações, em relação aos outros e em certas relações com o espaço arquitetônico e com os arranjos dos objetos* (Silva, 1994, p.resumo)²².

Dez anos após essas palavras, os corpos estão mais bem acomodados nas carteiras e cadeiras. Mas se erguem diversas vezes, na rotina escolar, para formar filas. Muitas filas. A primeira delas é para esperar as professoras.

²² No corpo da dissertação há passagens em que a autora analisa o complicado posicionamento das cadeiras na secretaria da escola. Mas não encontrei uma passagem que substituísse o que foi dito nesse trecho do resumo. Por isso fiz a opção de citá-lo.

E foi numa fila, enquanto esperava, que percebi o contato insípido dos alunos com Deus:

“Bom dia Jesus querido
as aulas vão começar
nós queremos que o senhor
venha conosco ficar.
Aqui estamos juntinhos
E já vamos começar
Abençoe a nossa escola
Nossa classe, nosso lar
Nosso Senhor Jesus Cristo
Rogai por nós, amém.”

Essa oração não foi discutida, questionada ou ensinada em nenhum momento, mas foi repetida. Insistentemente repetida, frase por frase, criança após criança, série por série, dia após dia, ano após ano. Ela tem uma cadência interminável. Dez versos. Duas quadras em heptassílabos. Uma elisão, três crases. Os dois versos finais fogem da métrica, e são uma entrega.

Um redentor pedido de proteção.

As crianças que me ensinam são duas meninas: a Clara não consegue, a princípio, lembrar uma palavra sequer. Pensa com os olhos piscantes, com os músculos da testa, pensa com a boca entreaberta combinada com um olhar perdido, até que, ao esfregar os dedinhos das mãos uns nos outros, respeitando os lados direito e esquerdo, como um gesto mágico, lembra as palavras finais: balbucia-as.

A Aninha, após estranhar a Clara, olha para mim e para o nada ao mesmo tempo, com os bracinhos em movimentos circulares, ora lentos, ora acelerados, alternados com dedos aflitos e braços balançando. Interrompe esses movimentos, duas ou três vezes, para organizar com as mãos os longos cabelos negros, como se elas fossem presilhas e depois soltá-los organizadamente costas afora. Parece ter lembrado toda a oração. De súbito, assim mesmo, como era na minha infância, magicamente de súbito, titubeia entre um som e outro, como seu

próprio corpo titubeia. Ela despeja as palavras naquela cadência interminável, quase cantando, e a Clara, exceto aos ouvidos de um maestro ou aos olhos de Deus, por certo provaria a qualquer outro saber a oração na íntegra. Mas o exercício para obter uma velocidade que me permita a reprodução em texto exige-lhes outros malabarismos corporais misturados exaustivamente aos verbais, envolvendo os pés, com toda verossimilhança de uma dança.

O ritmo que a oração impõe não só cadencia as palavras. Cadencia o tom, proclama a ordem, cadencia o corpo. No momento da oração percebo que poucos alunos, entre os que sabem e os que não sabem, escapam da fila, ou de um olhar direcionado para frente, acompanhado de uma absorção inerte, nas cronológicas manhãs de segunda a sexta.

Daniel é um desses alunos. Ele escapa da oração, das filas, da ordem. Menino pequeno e franzino. Não encara ninguém, somente olha nos olhos se estiver a uma distância segura. Pouca conversa. Sob ameaças, cede seu lugar na fila, calado e retraído. Até esse momento está tudo bem, ele não se incomoda muito. Seu olhar está calmo, até que a professora o rotula de “levado” por estar fora do seu lugar na fila. O olhar então muda. Duas pupilas negras e imensas tornam-se infixas, e procuram o que fazer para recuperar a honra. Vafro ele procura as condições e o lugar para agir. Não tem força, tamanho e talvez lhe falte coragem, para enfrentar quem o ameaçou. A aproximação de Larissa, da quarta série, é o momento. Enquanto ela conversa com sua irmã, ele assume a posição invertida, toca suas costas com os pés e dribla seus olhos, deixando a responsabilidade do ato com aqueles que o ameaçavam. Eles não entendem porque Larissa, do alto da quarta série, manda todos para os seus devidos lugares. Daniel, sem sorrir, mas com os olhos menos frenéticos, apenas ocupa o seu.

Seu sorriso aparece uns dias depois. Como ele não permite uma aproximação, deixo que perceba o quanto eu notava de suas estratégias. De longe, gingo, como se brincasse de capoeira com ele.

O menino sumiu por uns dias. Isso significa evitar-me, literalmente, fugir de mim. Retomamos o contato, depois de feito junto, propositadamente da minha parte, um longo percurso até a escola. No caminho ele se mantém arredio. Eu converso com todas as crianças indiferentemente. Na chegada, já na fila, durante a oração, ele diz:

— Meu pai joga capoeira!

Isso é o início de um compromisso. A revelação de um dicionário de gestos e um repertório de palavras, ambos em desordem.

Porém a escola de ensino fundamental parece não funcionar sem filas. No ensino médio há um caso breve, amarrado a outras questões, que ainda trarei à tona. Elas, as filas, parecem ser sinônimo de ordem e progresso, herança de um tempo em que se buscava o endireitamento dos corpos, a retidão e a linearidade como ideais de progresso. Movimento que permanece justificado às vezes pelo comodismo, pela imposição, ou mesmo pela falta de critério, criatividade ou compromisso com uma formação crítica.

Organizada em ordem crescente e purificada pela separação entre meninos e meninas, os professores e professoras dão as mãos ao primeiro par, não sem antes reforçar alguns princípios de bom comportamento. Em seguida dão as costas a todos aos alunos. Seguem todos altivos para a sala. Altivos, ativos e desgovernados.

Depois, enquanto uma fila entra pela sala, a outra espera, na porta. São sempre duas: uma de meninas, outra de meninos. Nas primeiras séries do ensino médio, a relação com as filas é outra e tornou-se também um lugar a ser observado. Mas entre as crianças as filas se multiplicam tanto mais quanto mais lugares para ir e vir: quadra, cantina, hora do conto, sala de vídeo, retorno do recreio etc. Até mesmo uma exposição de livros é visitada em fila. Primeiro as meninas, e depois os meninos. Até os livros se irritam!

A idéia da fila associada à ordem e disciplina só funciona acompanhada de fortes apreensões e exigências. Como esse é um fato raro e as posturas de cobrança são esparsas, por parte dos professores e professoras, e nunca são os desejos dos alunos, as diversas filas são propostas e formadas descautelosamente, como a oração é destituída de maiores cuidados. As filas são formadas com rapidez e certa resignação, em diversos momentos, para cumprir a rotina escolar. Quase sempre se revelam lugares de provocações das mais variadas e ou/de brincadeiras. Para ser fiel ao olhar, configuram-se corpos espalhados pela escola. Indisciplina aos olhos de uns.

Como *o caminho se faz caminhando*, entranho-me nas filas, caminhando junto. Observo os diversos percursos de saída e de retorno à sala. A formação das filas às sete horas, às nove e vinte, às dez e às doze horas, e tantas outras eventuais, cumpridas com base em regras instáveis, quase impostas. As filas são parte da rotina das crianças. Quando as turmas chegam cedo para o lanche, desfazem-nas para lavar as mãos e retornam famintas para a fila desfigurada, até que a porta do salão se abra.

No corredor, para onde dá a maioria das salas a ordem era:

— Mãozinha para trás e biquinho fechado.

As crianças não respondiam a isso com facilidade. Tal imobilidade estava, no caso, superada por elas. Por outro lado, sempre respeitaram uma regra inventada e funcional para todas as turmas, resumida no fato de que as saídas e entradas nas salas eram alternadas, entre um dia e outro, por meninos e meninas.

Os jovens, uma ou duas vezes, foram, pelas circunstâncias, compelidos a formar fila da sala até a quadra. Isso não se repetiu mais que o já dito. A ordem era estranha, desconexa, ininteligível, e caiu no esquecimento, tanto deles quanto de quem a criou. Por outro lado, ao sutil comando do professor no meio da aula, uma fila rapidamente se formava, sempre interrompendo um jogo ou outro, para que a chamada acontecesse.

Nos dois casos de crianças e jovens, o fenômeno fila possuía outros significados, além do que eu podia enxergar. Um é o descompromisso das crianças e o desprazer dos jovens em formá-las. Para esses últimos elas eram inexplicáveis. Os jovens da 1ª série "B" embriagavam-se de inconformismo, e em tom apelativo riam da situação, convidavam-me para entrar na fila e, entre outras coisas, imitavam soldados marchando. Aqueles que pertenciam à 1ª série "A" tinham uma outra postura. Chegavam a obedecer sem maiores restrições, mas resignavam-se em meio à dúvida, riam com um certo receio de punição e questionamentos, além de uma pequena dose de inconformismo.

Essa experiência com a fila para os jovens foi passageira. Em determinado momento do ano, alguns objetos pertencentes aos alunos sumiram. A diligência da escola, em relação a

esse fato, foi que cada aluno seria responsável por seu material. Nesse caso, a turma “B”, que tinha aulas de educação física no primeiro horário, não só fazia o movimento de ir a até a sala de aula, para esperar o professor, como deveria voltar para a quadra em fila e com os materiais escolares. A 1ª série “A” tinha um dos horários antes do recreio. Ia para a aula de educação física e permanecia com as mochilas até depois do recreio. Além disso as salas de aula ficavam trancadas.

A fila, nessas condições, foi uma exigência do professor de educação física. Se ela funcionava para a chamada, deveria funcionar também para ir e vir na escola. Nas chamadas, perto do final da aula, ele erguia o braço no centro da quadra e falava: “chamada”. Os alunos amontoavam-se numa fila muito bem organizada e, na vez de cada um responder presente, tendo a chance de conversar com o professor, perguntavam pelo número de faltas, se era possível jogar futebol na próxima aula, por que não se podia jogar truco na escola, ou garantiam que o uso da quadra na semana seguinte seria dos meninos, ou das meninas. Isso, é claro, dependendo de quem era a vez na fila. O que acontece nesse caso específico é que o espaço/tempo da aula de educação física é subdividido. Embora seja uma única turma, uma única aula, e em relação aos objetivos escolares nada deveria ter sido alterado, os jovens rapazes e as jovens moças não fazem aulas juntos, são separados para que as aulas funcionem.

A fila para a chamada garante a presença, e é um momento em que as relações se ajustam aos interesses. Mesmo tendo sido rejeitada e esquecida pelos jovens numa determinada situação, ela é rapidamente formada, sem maiores questionamentos, naquele sutil comando do professor no meio da aula, sempre interrompendo um jogo ou outro, todos os dias, para que a presença seja marcada: todos se envolvem. Saulo, um dia, gritou, para mim, enquanto recolhia seu material escolar:

— Oh professor, vê aí pra mim.

Eu vi para ele, ou seja, simulei um lugar na fila preservando a sua vez, o que me valeu, por brincadeira do Artur e do Ricardo, o direito a um número na chamada. Aqueles que não participam diretamente da aula são questionados pelo professor nesse momento.

O professor, novo na escola, decidiu por um trabalho em que os esportes seriam o foco. Alongamento e aquecimento também fariam parte das aulas. O propósito deste estudo não se justifica por uma postura crítica a essas aulas. Mas percebi quanto as decisões e ações desvinculadas da realidade e dos desejos dos alunos, e sem comprometimento por parte do professor, não trazem ou não recuperam o sentido das aulas. Num ambiente confuso a participação tem significados inconsistentes e referenciais, negativamente, difusos.

Alunos, professores e escolas concebem e encaminham a educação física, com base num certo modelo, historicamente construído. Modelo limitado na forma de perceber o espaço, os recursos, a forma, o método e os objetos, com os quais se trabalha na educação física. Elementos que não são estranhos à escola, mas, no caso da educação física, é o que geralmente parece ser. Um campo fértil para um modelo de aula também limitado. Afinal, onde estão os valores da educação física escolar? A localização, o cuidado e os diversos usos do espaço das aulas retratam a dispersão e distanciamento das outras disciplinas e, de alguma maneira, suscitam na comunidade escolar, especialmente nos alunos, e de modo geral de forma limitada, às vezes até polêmica.

No ensino médio, o espaço reservado para as aulas corresponde a uma quadra coberta e um pátio de terra e grama, onde uma rede de voleibol pode ser instalada precariamente. Quando o dia de usar a quadra é dos meninos, eles jogam. Elas armam a rede, brincam de voleibol. Quando é o inverso, a maioria delas tenta se organizar para jogar, enquanto alguns deles jogam truco ou prejudicam o jogo delas na esperança de abrir espaço na quadra, outros apenas se dispõem a uma conversa. Eles e elas brigam pela quadra, ou seja, pelo direito de fazer aulas. Muito mais eles do que elas. Algumas preferem camuflar a aula com o jogo de damas, que, diferentemente do truco, é permitido, ou resolvem ter cólicas, dores de cabeça etc.

A área reservada à educação física confunde-se com o exterior da escola, quase totalmente circundada por um muro suficientemente baixo para ser transposto sem dificuldade por alunos e alunas. O muro tem algumas variações do lado de cima do quarteirão. Tem um portão que, dividindo-o, dá acesso à rua e é aberto para entrada e saída dos alunos no início e término das aulas. Numa das laterais da quadra, o muro torna-se seu *pé direito* consideravelmente alto. Do outro lado do quarteirão, onde a rua é mais baixa que a área

escolar, o muro volta a ser baixo. A área, além da quadra com cobertura, possui um bom espaço com árvores e grama que também é usado para atividades nos horários das aulas de educação física. Não vejo maiores problemas dessa proximidade com a rua, a não ser pelo fato de essa área estar isolada do restante da escola por um outro portão de *pé direito* também alto, que a separa do pátio, da cantina, dos banheiros e dos bebedouros. Este novo espaço usado para as atividades festivas que carecem de cobertura e para o recreio permite o acesso direto às salas de aula. Um pequeno corredor, interrompido por um outro portão, que às vezes também se encontra trancado, leva à secretaria, diretoria, biblioteca, coordenação, sala de projeção e sala dos professores.

Uma distinção que evidencia a forma de ocupação no tempo e no espaço, especialmente do que é próprio da educação física e do que não é. Afinal, a quadra está trancada lá fora com todas as afinidades com a rua, com o não-institucional.

Alunos e alunas manifestaram várias vezes o desejo de ter um outro tipo de aula. Até mesmo juntos. Sentia neles a necessidade de acreditar em uma aula de educação física que funcionasse. Certa vez, os alunos da 1ª série “A” conversaram com o professor. Tentaram dizer como gostariam e do que gostariam de fazer nas aulas. Era um perfil de aula muito simples. Eles queriam correr e alongar se fosse preciso. Depois, aprender uns fundamentos. Depois jogar. No final, se sobrasse tempo, poderiam alongar novamente. O professor disse que a proposta era mesmo essa, mas que não dava certo por culpa deles. Eles eram desorganizados, acima de tudo, desinteressados. Se o professor tinha uma forma de conceber a educação física, os alunos, por sua vez, não deixavam de ser propositivos.

Em duas outras oportunidades, uma em que o professor foi substituído por uma professora recém-formada e outra em que ele se atrasou, pude observar a relação deles com seus desejos quanto às aulas. Na primeira oportunidade, a professora não se dispôs a muito, apenas cuidou dos materiais, do espaço, da disciplina. Perguntava aos alunos os nomes e tentava fazer uso dessa preciosa informação. Segundo ela, em apenas um dia, esporádico, não dava para interferir no trabalho que já vinha sendo feito.

Assim que souberam da novidade, os alunos e alunas pediram a mesa de “pingue-pongue”, uma bola de handebol, peteca e damas. Dividiram-se em grupos de interesse e

jogaram por quase todo o tempo correspondente a duas aulas inteiras. No caso do handebol, esporte que já havia sido o conteúdo de algumas aulas, um grupo pediu ajuda para aprender a técnica correta, segundo ele, do arremesso. Quando se deu por satisfeito, esse grupo, misto, iniciou um jogo que acabou envolvendo quase todos os alunos.

A bola veio na minha direção. Ao devolvê-la, apliquei um efeito. A bola jogada na direção de uma pessoa acabou caindo na mão de outra. Para os alunos que viram o passe dado com efeito foi divertido e curioso. Pediram ajuda para aprender aquele passe. A professora interferiu, disse que não seria muito prático no jogo. Flávia e Saulo, que normalmente não combinam entre si, argumentaram que não precisava ser prático, era interessante e para eles bastava. A professora olhou para mim, como a perguntar o que eu achava, já que estava ali há mais tempo e conhecia o trabalho do professor, ausente naquele dia. Respondi-lhe dizendo que, se fosse aluno, ficaria satisfeito em aprender algo que desejasse, num momento apropriado e num lugar apropriado.

Em alguns minutos, todos estavam em círculo, de olhos fechados, conhecendo os movimentos que provocavam aquele efeito e outros. Fizeram isso nas próprias mãos, nas costas dos colegas, nos ombros e joelhos. Enquanto isso a única bola passava de mão em mão, eles experimentavam os movimentos.

Fomos interrompidos por uma representante da disciplina, pela professora de geografia e pela coordenadora pedagógica. A primeira, surpresa e inquieta. A segunda, nervosa e inquieta. A terceira, inquieta. A surpresa de uma era justificada por ver os alunos, ditos impossíveis, fazendo aula *civilizadamente*. O nervosismo da outra, por estar perdendo um tempo precioso — não havíamos percebido o sinal que encerrou a aula. Creio que as inquietações eram causadas por terem visto, por um momento, uma aula de educação física diferente. Mas antes de retomarem o ritmo da sala de aula, Dudu, um dos líderes da chapa *opiniões radicais*²³, gritou: chamada.

²³ Nome da chapa que concorreu às eleições do grêmio estudantil na escola de ensino médio, liderada principalmente por alunos da 1ª B, que, nas discussões, faziam jus ao nome que escolheram. Ao ser eleita, ainda na comemoração, um dos membros discutiu com uma professora e urinou na lixeira. Não se retratou, como lhe foi exigido, e assim uma nova eleição foi feita.

Na outra oportunidade, duas semanas depois desse episódio, o professor apenas se atrasou. Os alunos se organizaram em torno dos exercícios que aprenderam, discutiram formas e possibilidades de aplicar no jogo. Fizeram isso na sala de aula mesmo, já que não podiam ir para a quadra sem um responsável. Solicitado pela coordenação em nome dos alunos, recusei-me a fazer esse papel. Quanto aos exercícios, os alunos perguntaram-me se eu os achava pouco práticos para o jogo, mas, fundamentalmente, se achava que o professor os deixaria jogar handebol, um pouco, naquele dia. À primeira respondi que “não precisava ser prático, era interessante e para mim, isso bastava”. Eles responderam com um sorriso. À segunda respondi que deveriam tentar.

Sabendo que as maiores dificuldades deles passavam pelo comportamento, saquei da minha pasta o livro de Alex Branco Fraga (2000) *Corpo, Identidade e Bom-mocismo – cotidiano de uma adolescência bem comportada* e li para eles algumas passagens:

A primeira, logo no início da introdução, diz:

Inovações tecnológicas, avanços científicos, diversidade de comportamentos, novas velocidades, jovens cada vez mais fora de controle, autoridade de pais, mães e professores cada vez mais desafiados por adolescentes endiabrados que povoam nossas ruas e escolas (Fraga, 2000, p.15).

E uma outra:

(...) bom – mocismo se desdobra em outras tantas formas que acentuam as distinções sociais dentro e fora da escola como o sujeito “bom-cristão”, “bom-aluno”, “bom-cidadão”, “bom-partido”, “bom-chefe-de-família”, “bom-empregado”, que carrega no corpo, em diferentes momentos da vida, as marcas da obediência e da adequação social (Fraga, 2000, p.88).

Também saquei da bolsa o livro de Cervantes:

(...) e que eles não tem os quatro “s” [sábio, só, solícito e secreto] que dizem que devem de ter os bons enamorados, mas todo um abecê inteiro: se não, escuta-me, e verás como to digo de cor. Ele é, segundo eu vejo e me parece, agradecido, bom, cavalheiro, dadivoso, enamorado, firme, galhardo, honrado, ilustre, leal, moço, nobre, *onesto*, principal, quantioso, rico e os “s” que dizem, e ainda tácito e verdadeiro. O “x” não quadra, porque é letra áspera; o “y” já está dito no “i”; o “z”, zeloso da tua honra (Saavedra, 2003, p.483).

As leituras incomodavam porque podiam indicar uma divisão de responsabilidade, já que comprometiam suas atitudes. A aula, certamente, era afetada por eles.

Marcelo, marcado na turma como afeminado, foi quem expressou primeiro seus sentimentos dizendo que, se aquilo era uma orientação para que conseguissem jogar handebol, não jogariam nunca. O que aquela turma não tinha eram bons modos.

Edinho disse que poderiam pedir com jeito, embora por ele fosse melhor jogar truco escondido.

Percebi-os um pouco confusos na conduta. Queriam algo, mas não sabiam como fazer para conquistá-lo. Flávia e Maria Luíza, mostrando interesse nas passagens dos textos de Fraga e Cervantes, perguntaram-me o que eu queria da turma e se achava que deveriam se comportar como “anjinhos” e “anjinhas” para conseguirem o que desejavam. Perguntaram também o que tudo aquilo tinha a ver com educação física.

Contei-lhes sobre a existência dos manuais de comportamento: *Civilidade Pueril*, de Erasmo (1978) escrito em 1530, *Código do Bom-tom*, de Roquette (1997) publicado em 1845, *Galateo ou Dos Costumes*, de Giovanni della Casa (1999) publicado em 1558, *O Cortesão de Baldassare Castiglione* (1997) escrito em 1528, *Emílio ou da Educação de Rosseau* (1999) escrito em 1758/1759. Falei-lhes um pouco do processo civilizador, objeto de estudo de Elias (1994b), e encerrei falando da disciplina em Foucault (2003b, p. 147):

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das

tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes ao aparelho disciplinar: levando ao extremo que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.

O enunciado é um conjunto *de sentidos* (Bakhtin, 2003, p.329). E os enunciados remetendo todos a um bom comportamento. Os manuais ensinam:

Erasmus (1978, p.78):

Cruzar os braços, entrelaçando-os um no outro, é próprio de um preguiçoso ou de alguém que desafia.

Erasmus (1978, p.80):

Brincar com os pés, quando se está sentado, é próprio de um tolo; gesticular com as mãos é sintoma de uma razão que não se encontra intacta.

Roquette (1997, p. 65) :

Tu, Teófilo, pensa e obra como filósofo cristão, mas reveste seus pensamentos e ações da polidez e da urbanidade que reina nas cortes; e tu, minha filha, segue os princípios austeros da mulher forte, mas saúda como uma fidalga, e esforça-te por adquirir seu falar suave, e aquele ar reservado e ao mesmo passo natural que anuncia a modéstia sem dela fazer gala.

Giovanni della Casa (1999, p. 86):

Não se deve ficar balançando as mãos, nem jogar os braços, ou arremessá-los de modo que pareça que se está a semear cereais no campo. Nem fixar os olhos no rosto alheio, como se houvesse ali alguma maravilha.

Baldassare Castiglione (1997, p.279):

(...) primeiro vemos, ouvimos , tateamos, embora muitas dessas operações se organizem com a educação (...)

Jean-Jacques Rosseau (1999, p. 516):

A primeira coisa que as meninas reparam quando crescem é que todos esses ornamentos alheios não lhes bastam se não dispõem de alguns que lhes sejam próprios. Nunca se pode comprar a beleza e não se pode adquirir a faceirice; pode-se porém, procurar dar um jeito mais amável aos gestos, um tom agradável à voz, assumir atitudes graciosas, e usar em todas as coisas seu lado melhor.

No entanto encerrei com algumas estratégias de sobrevivência: Cheherazade pula de uma história a outra até conquistar o direito à vida (Malba Tahan, 2002, p.538); Menocchio, personagem de Ginzburg, a quem já me referi antes, é um simples moleiro que faz da palavra seu instrumento de resistência aos inquisidores. Ele, com suas atitudes ensina a conquistar e criar espaço, discute com todo mundo. E, embora tenha sido executado, antes chamou a atenção do Papa Clemente VIII, ao exercer *práticas cotidianas com elegância*, e lógico *astúcia e furtividade* resistindo à *ordem imposta* (Certeau, 1985).

Levei para eles um contraponto entre os comportamentos e a postura de sujeitos ordinários que “sobrevivem” à ordem social. Algumas informações diante das quais decidiram fazer o que o professor lhes pedira outras vezes. Talvez assim, fazendo uma fila impecável, conquistariam o direito à aula que desejavam. Alguns estudavam outra matéria naquele momento, apenas levantaram os olhos, não acreditando que teriam sucesso.

O professor chegou. Eles ainda tinham pouco mais de uma aula para conseguir o que queriam. Pensavam que, descontando o tempo das chamadas, no início e no fim da aula, descer para a quadra e pegar material etc. levaria uns 30 minutos. Sobrariam pouco mais de 20 minutos para convencer o professor e jogar. Eu achava também que valia a pena a experiência e, só por isso, entrei na história. Fariam fila impecável, como também dividiriam funções. Um grupo conversaria com o professor, ninguém de *opiniões radicais*. Outro ajudaria a pegar o material, abrir o portão etc.

A conversa estava indo bem com o professor até o momento em que ele foi chamado na secretaria. Antes, no entanto, liberou a quadra e a bola de handebol.

Edinho sacou de um bolso um celular e do outro, mansamente, desencilacrou, como um bom jogador, um baralho. Chamou um para parceiro, desafiou outros dois. Pegaram um tabuleiro de dama e camuflaram o truco. Afinal, as punições estavam aumentando. O restante da turma, quase todos, iniciou o jogo de handebol. Foi a primeira vez em que vi uma turma mista na escola.

Os roubos diminuíram, a necessidade das filas foi esquecida e as aulas voltaram ao normal. Aliás, naquele mesmo dia, o professor puniu os jogadores de truco, desfez a aula mista e resolveu dar alongamento para todos. No final, anunciou a chamada e os alunos fizeram a fila. Seus corpos se arrastaram, alguns me olhavam incrédulos, outros riam por assuntos alheios ao que eu observava, outros tentavam argumentar com o professor, e eram interferidos por um outro grupo que o criticava. Corpos insatisfeitos, indecisos, incomodados, incoseqüentes e indiferentes. Porém todos corpos replicantes.

A Júnia, uma aluna que adotara postura de defesa, preocupada com os conceitos — pontos positivos e negativos que o professor registrava nos diários, foi quem conseguiu um espaço para argumentar. Segundo ela, e disse isso ao professor, naquele dia ele não podia anotar nada no diário, que não estava com eles. Podia considerar a fila “perfetinha”, isso sim ele tinha visto, tanto a do início quanto aquela que acabavam de formar.

As filas tiveram esse caráter efêmero entre os jovens. Mas entre as crianças, na escola fundamental, foi algo mais sólido. Por meio dessas filas, em que me entranhei, como disse, novas e incessantes significações próprias dos valores que são construídos dia-a-dia foram

compondo a teia das aproximações. Afinal, escolhi estar por perto o tempo todo. Quando não estava na fila, estava próximo dela, o que aos poucos, devido à minha presença, foi marcando-a com um caráter frágil e instável. As filas estavam longe de algo que seria inalterável, inabalável, como queriam algumas professoras e professores. Suas maiores propriedades estavam em se desfazer. Não havia ordem que as engessasse. No caso das crianças, havia sim. Com efeito, uma ordem de que a simplicidade dos corpos livres comprometia a tenacidade. Assim, com fila ou sem fila, eu estava próximo dos alunos.

Na escola do ensino fundamental, em alusão às Olimpíadas de 2004, foram realizados os jogos esportivos, batizados de jogos olímpicos, que aconteceriam entre as quatro primeiras séries. Na primeira etapa, as séries se reuniram para escolher os melhores, que competiriam com os melhores do turno da tarde, nas séries correspondentes. No dia em que as três turmas de primeira série do ensino fundamental se reuniram na quadra, os quatro professores e eu não nos aventuramos a transformá-los em atletas disciplinados e ou torcedores comportados. Alguém, referindo-se aos alunos correndo, subindo na goiabeira – vizinha da quadra, e pendurando-se como bichos-preguiça no corrimão da escada, entre outras coisas, disse:

— Isso não cabe na minha cabeça. Cabe na sua, professor?

Lembrei-me do recreio que os professores nunca acompanham. Nas três escolas, e incluo a experiência na minha própria, é o breve e sagrado horário reservado para um breve e reservado descanso, exceto pelas visitas burocráticas de um dirigente ou outro.

Nas duas escolas, a porta que dá acesso ao pátio se fecha. Fechei também meu ímpeto de resposta. Afinal um hábito que me é muito caro é nunca dar as costas para o recreio.

No corredor, à exceção de umas poucas crianças da segunda série, que se atrasam com a lição, e a Clara da primeira “A”, que abre mão do recreio para arrumar as coisas dos coleguinhas, nenhuma outra criança permanece nesse espaço. Creio que pelo gosto que têm pelo recreio e pela proibição imposta pela escola. As crianças atrasadas têm o aval das professoras e a Clara infringe sutilmente a regra. Ela diz que não gosta do recreio. Infringe a regra de que não se pode ficar nas salas. Mas foi escolhida aluna destaque no mês de junho.

A idéia de escolher um aluno destaque, de cada série, todo mês, tornou-se uma prática na escola. Nas três turmas, eles eram escolhidos de formas diferentes, embora os objetivos fossem respeitados. Na primeira “A”, os alunos indicavam vários nomes, dentre eles a própria professora escolhia um. Na primeira “B”, a professora escolhia um nome e encaminhava para a diretoria, na primeira “C”, a professora indicava os nomes e os alunos escolhiam um. Os critérios giravam em torno de bom comportamento, rendimento escolar e principalmente, relacionamento com os colegas.

Mesmo assim, Clara não soube dizer por que foi escolhida como destaque. Comportamento diferente de Thiago, da mesma turma, que foi escolhido destaque no mês anterior e se sentiu assim:

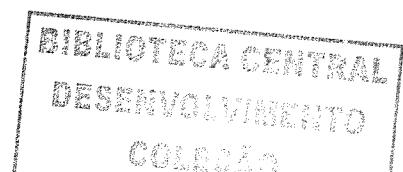
— Uma celebridade, né, tio²⁴.

Brinquei, dizendo que agora ele era um homem importante. Para minha surpresa, ignorou o importante e filosofou:

— Eu num sou homem, eu sou ser humano.

Virou-se, saiu arrastando o enorme chinelo. Fez menção de conversar com a professora, foi para uma direção, mudou o rumo. Chamou a atenção com veemência de uma outra criança com comportamento inexato para alguém, como ele, que fora destaque no mês de maio. As palavras exatas eu mal entendi. Mas a mão erguida, com destaque para o indicador balançando, a carinha toda franzida, os movimentos curtos e rápidos com as pernas, especialmente a direita um pouco à frente, e o corpo ligeiramente arqueado na direção da perna direita, parecia dizer que ele tinha a autoridade de um ser humano-destaque. Sua

²⁴ A expressão celebridade estava em pleno uso em 2003 e 2004 devido à novela exibida pela Rede Globo em horário chamado nobre. Seu nome “Celebridade”. Aliás, na fronteira desses séculos XX e XXI, os inúmeros *reality shows* produziram inúmeras celebridades instantâneas. Curiosamente não me lembro de nenhum exemplo!



vestimenta bastante larga, e os cabelos lisos de franjas trouxeram-me à lembrança o personagem de Ziraldo Alves Pinto, *O menino maluquinho* (2002).

A política do aluno-destaque, o comportamento dos alunos no recreio e outros espaços e os jogos olímpicos se amarraram. Para começar, naquele mês de agosto, os alunos escolhidos como destaque foram os mesmos em quase todas as turmas que se destacaram nos jogos. Isso ocorreu nas primeiras séries “A” e “B”. Creio que na “C” a repetição foi evitada pelos alunos que apoiaram e torceram pelos campeões, mas renegaram seus comportamentos no recreio, na sala de aula, na *van* e na fila da merenda. Eles estavam mais agressivos, insatisfeitos e exigentes. Na *van* vi o Pedro entrando primeiro e garantindo que dali não sairia. Paulo, na fila da merenda, arremessou uns para um lado e outros para o outro, passando do último para o terceiro lugar. Na sua frente uma menina e dois meninos da quarta série.

Por outro lado, nos jogos olímpicos, algumas crianças aumentaram o repertório de gestos, palavras, sorrisos e emoção. Marina, com seu único vestido azul, conheceu a concentração. O sorriso constante deu lugar à obrigação de saltar mais longe que a Janaína. Marina havia saltado mais alto.

Janaína, por sua vez, sem nenhuma atenção especial ou expectativa voltada para ela, foi a primeira a saltar. Após cochichar com o professor, decidiu que não mais saltaria e sentou-se ao lado dele. Saltou tão longe que sua decisão parecia uma estratégia de alguém que queria “poupar energias”. Todos os que tentaram superá-la foram infelizes, inclusive Marina, que, na sua última tentativa, pisou além do permitido. Sua responsabilidade era muita. Tinha de superar Janaína, que estranhamente, recolheu-se aos bastidores. Tinha de repetir o feito do salto em altura. Era favorita e com uma grande torcida. Tinha de fugir dos meninos que tentavam ver por baixo do seu vestido. E de Janaína, vencedora, ninguém sabia a estratégia. Depois, com um sorriso ingênuo e alegre, sem saber do seu feito ou mesmo preocupar-se com ele, ela me explica que apenas pediu ao professor para sair da brincadeira porque estava com dores na perna. A palavra brincadeira soou surpreendente para alguns vizinhos curiosos com nossa conversa.

Um outro espaço que me garantia ficar muito próximo deles era o momento do lanche. Lanchava com eles, único adulto a infringir certa regra institucional, não sendo minimamente

censurado. Na verdade pedi a merenda por três vezes, mas não escapei às ofertas que se tornaram constantes, por parte das cozinheiras:

— Não vai lanchar com eles hoje?

Era difícil resistir. Afinal, nesse momento eles revelavam, muito à vontade, detalhes do que fizeram ou pretendiam fazer. Na chamada hora do lanche a fila era respeitada; quase todos usavam o “paninho”, uma espécie de pano de prato para manter a mesa limpa; quase todos lavavam as mãos; quase todos lanchavam dentro do horário. Havia uma certa pressão para isso acontecer e os horários serem cumpridos.

Não estava em minha escola, não exercia a função de professor, mas fui me tornando aos poucos integrante daquele mundo, mais que isso, do mundo com o qual me identifico e é minha realidade. Isso porque os choros que acalentei, as dúvidas referentes à aula que não tirei, os desenhos e plantas com que presenteei, as histórias que contei e inventei, as brincadeiras que fiz, as brigas em que me envolvi, as festas de que participei, a torcida nos campeonatos, tudo isso me remeteu a ela. Meu corpo tornou-se parte daqueles corpos. Um braço e um abraço, um ombro e uma cabeça, um gesto de carinho e um sorriso. Tudo isso recíproco: o abraço ao braço, a cabeça ao ombro, o sorriso ao carinho, os corpos ao corpo.

Discuti, apartei brigas, fui confidente, filmei e fotografei eventos, fui chefe de torcida, fui a reuniões de pais e conselhos, dancei quadrilha, fiz mágica, contei histórias, lanchei, comprei merenda, medieei discussões tanto entre os jovens quanto entre as crianças, assisti a filmes, desenhos e fitas didáticas, entrei na fila, desfiz as filas, fiz a oração matutina conduzido pelas mãos firmes e carinhosas das crianças ou pelo jeito irreverente dos jovens. Algumas vezes, com a licença dos professores e professoras, essa condução foi para dentro da sala de aula. As escolas permitem tudo isso, particularmente me privilegiam com o espaço da educação física.

Nesse sentido, não há lugar para solipsismo na escola. Mas há lugar para desenlaces sociais, como foi no dia em que os meninos foram para a quadra com o professor de educação física, e as meninas ficaram no mesmíssimo espaço em que ocorreram as primeiras aulas, e

predominaram, como objetos usados na aula: cordas e arcos. Para algumas delas bastaria sentar ao lado da “Prô”, apelido carinhoso da tia Eliza. Outras, tendo “escolhido” a corda como brinquedo, não fariam lá fora outra coisa, também nada questionariam e estariam satisfeitas, cumprindo uma “sina”.

Para a Malu não estava bom. Seu olhar estava triste e inquieto. Brincar com cordas e arcos naquele espaço, não lhe atraía. Atraía, ainda menos, não ter as oportunidades que os meninos tinham. Eles animadamente tiraram par ou ímpar; levantaram-se alegres para a fila dos escolhidos, formada lá na frente da sala, perto do professor, da professora e da lousa; nomearam seus times; articularam coisas. Tudo isso aconteceu antes de formarem, festivamente, a fila oficial para o caminho da quadra. As meninas imitaram a comemoração sem muita certeza do que faziam, e fizeram uma fila motivadas apenas pela limitada atenção que recebiam.

Na porta da sala, Malu, estranhamente a última da fila, encolhida pelo frio de outono, disse-me lamentável e calmamente:

— Eu queria a bola vermelha.

Seu desejo foi sustentado pela crença de que tinha certa liberdade de escolha. Se os meninos realizavam-se jogando futebol, ou ainda mais, se ela não se realizava com cordas e arcos, queria mais opções. A escolha das meninas não lhe agradava. Era desconexa e estranha demais. Era como se qualquer atividade servisse. A bola vermelha era opção de uma única criança.

Eu não entendia por que a proposta para elas era apresentada diferentemente. Entendia menos por que elas simplesmente não foram para a quadra jogar futebol, dividir times, ter o prazer e o desprazer do par ou ímpar, a escolha e a não escolha. Num grau ainda inferior de entendimento residia o fato de nenhuma dúvida acompanhar a decisão dos meninos, ou a proposta que lhes foi apresentada. Todos esses sentimentos poderiam se desfazer vendo as meninas satisfeitas pulando corda. Meus ânimos de professor seriam acalmados. Mas esse não era para mim um *conjunto de substâncias conforme*. Pensava com Snyders (2001, p.31) que

[...] *não se deve postular, mesmo de maneira implícita, que os desejos da criança são inevitavelmente medíocres* [...] e meus pensamentos já começavam a questionar a falta de tensão com o trato do conhecimento...

As coisas naquele dia aconteceram muito rapidamente. Atônito, somente interrompi minhas verdades com o ressoar de um apito, acompanhado dos gritos de Gabriel e Daniel, referindo-se ao professor:

— Ele trouxe, ele trouxe ...

Comecei a situar-me novamente com Malu, pegando-me pelo braço.

— O tio me deu, vem!

O professor percebeu o desalento da aluna. Mal menor.

Com uma das mãos a menor da sala me levava até onde eu deveria sentar, observar e anotar.

— Pode me ver brincar.

Na outra mão, a bola vermelha, motivo de a ordem ser intermediada com um sorriso. Erguendo-a, em minha direção, como um troféu, ela inclinou a cabeça para o lado, apontou um dos dedos para a bola vermelha ainda erguida, e deu um largo sorriso. Sorri também. Declinei meu olhar para aquele jogo desacostumado.

O que ela, em outra oportunidade, fizera sozinha, tinha agora um delicioso sabor de conquista, pois o fazia em companhia de outras duas companheiras e um observador atento, satisfeito e obediente.

O jogo delas consistia em chutar e correr atrás da bola no meio de muito riso. Sem gols, sem laterais, sem tocar a bola uma para outra. Praticamente sem dribles, sem maiores comemorações. A disputa estava apenas em chutar a bola. Essa forma de brincar durou naquele e em outros dias. Em determinada ocasião, Malu reuniu quase toda a ala feminina da

turma e o David. Porém o formato do jogo não mudou. O Frederico tentou colocar uma certa ordem, masculina, autoritária, mas desistiu antes de fazer com que todas as meninas, e talvez, o David, procurassem a corda.

A simplicidade do jogo, na minha frente, entre aquelas três meninas, levou-me a pensar em possíveis permanências escancaradas na história. O *jogo de péla* era recomendado aos cortesãos na Europa quinhentista. Tratava-se de um nobre exercício muito conveniente para o homem de corte, no qual bem se observava a disposição do corpo, a destreza e a desenvoltura de cada membro (Castiglione, 1997). Às mulheres eram reservadas a graciosidade e a beleza e, claro, tudo que lhes preservasse a honradez.

Mas não é necessário ir tão longe. A educação, feita de palavras acostumadas, também é de atitudes, atribuições, responsabilidades e sensações acostumadas. Educa-se para o que é e o que não é apropriado, e um critério para as razões – injusto e instável – é o gênero. Repassa-se a instabilidade com proibições, limitações e distinções.

No filme *Billy Elliot* de Stephen Daldry (2000), há um registro dessa instabilidade, em um dos diálogos de Billy com seu pai. Tendo descoberto o envolvimento do filho com o balé, e não o boxe, como pensa, o pai quer convencer o filho de que meninos jogam futebol, lutam boxe ou fazem luta livre, e o proíbe de fazer balé. Mas não é explícito em dizer que seu filho está tendo comportamento afeminado ao se envolver com aquela atividade. Billy estranha mais de uma vez as palavras do pai e, por fim, acaba por dizer que não é “bicha” só porque faz balé. O clima está temperado com a greve dos mineiros, as memórias da mãe de Billy, as posturas viris e toda uma insinuação acostumada. Billy deveria saber a intenção do pai por causa dos costumes²⁵.

Por que será que os adultos nos proíbem tantas coisas? É a pergunta de Janusz Korczak (1981, p.97). Bem como os jovens, as crianças respondem na brincadeira, na burla, em movimento com liberdade. Para isso elas têm imaginação e recreio.

A sirene soa. Ouço uma manifestação geral e não resta dúvida: é uma comemoração. É hora do recreio. O portão verde que dá acesso ao corredor de aulas será fechado e por trás dele

²⁵ Filme de Stephen Daldry. *Billy Elliot*. 2000.

as possibilidades de repreensão. Ficam silenciados os gritos, os castigos, os limites. A educação e os educadores estão por vinte minutos no final do corredor. O castigo pode vir depois. Mas o que é o futuro, mesmo ruim, diante de tantas imediatas possibilidades prazerosas? A percepção do tempo, como Elias (1998a) entende, requer experiência. As sensações experimentadas são de poder, são fantasias, são liberdades.

Durante o recreio, eu me aproximo de um grupo de meninas atacadas pela impertinência de alguns meninos:

— De que vocês estão brincando? Início a conversa com o grupo de meninas.

— Daquilo que os nossos pais fazem de noite.

— Mas não é noite agora.

— Mas não tem ninguém vendo!

Os olhos claros da menina agitam-se como se vivessem algo profundamente particular, um misto de aventura, prazer e receio. Na outra ponta da brincadeira, com não menos particularidade, os meninos pelejam com atitudes de dominação e perseguição.

— De que vocês estão brincando? Pergunto-lhes.

— De bater nela, de estupro.

Ao dizer isso, levanta o braço e faz uma cara que se pretendia má, exprimindo alguma agressão.

A escola é rica de rotina e de novidades. As coisas acontecem sempre na mesma ordem, ciclicamente, quando se muda uma atividade tende-se a mudar pelo menos mais três ou quatro. Tudo em nome da disciplina, da rigidez da ordem preestabelecida. A rigidez não tem espaço no universo infantil. Por isso, estar com eles é sempre um aprendizado, é sempre novo, é sempre surpreendente. Permitir a brincadeira e a imaginação é aproximar-se desse estado. Góes (2000, p.123) fala do jogo imaginário:

Na observação de situações imaginárias criadas, chama a atenção o fato de que, na encenação dos acontecimentos derivados do cotidiano, expandem-se, para a criança, as possibilidades de se deslocar de um papel para outro, de transitar por temas e tramas diversas. Ela brinca daquilo que já vivencia (filha); daquilo que ainda não pode ser (mãe, médica, professora); daquilo que o código social censura (ladrão, bêbado, seqüestrador); daquilo que aspira ser (pai, mecânico, astronauta); e assim por diante.

Para Bakhtin (1996, p.225), *as fronteiras entre o jogo e a vida são apagadas de propósito. É a própria vida que conduz o jogo.*

É assim, transitando no cotidiano da escola entre tantos *temas e tramas*, que essas experiências transcorrem e os sentidos concorrem por um espaço no corpo. Tudo marcado pelas relações que se estabelecem. Daí a relevância do que diz Bakhtin (1996, p.39):

Num mundo fechado, acabado, estável, no qual se traçam fronteiras nítidas e imutáveis entre todos os fenômenos e valores, o infinito interior não poderia ser revelado. Para convencer-se disso, basta comparar as análises racionalistas e exaustivas dos sentimentos internos feitas pelos clássicos e as imagens da vida íntima em Sterne e os românticos.

Se a escola é um mundo fechado, suas fronteiras não são nítidas nem imutáveis. Mesmo assim, prefiro olhá-la como um mundo aberto, nada acabado, nada estável. Precisava da senha, e agora tenho:

— Roni, da educação física.

Num dia reservado para o futebol, atrasei-me. Precisei chamar no interfone.

Dita a senha, o portão se abriu. Deixei-o para trás como guardião-mor do prédio e entrei rapidamente. Esperava que fosse um dia de muitas imagens. Ao passar pelo corredor de salas de aula, logo vi, à minha frente, a porta da primeira série “A” fechada. Devia estar trancada, pensei, mas não diminuí o ritmo da busca pela turma. No corredor passei por alguns alunos de outras séries, resíduos de filas.

Não foi difícil entender o que estava acontecendo, ao avistar a quadra. Dia de futebol. Mas, com certeza, na vida desses meninos e talvez das meninas, apenas talvez, outros virão. Em torno da quadra, as meninas estrepitavam, divididas em dois grupos. Como se não bastasse o alvoroço de vozes, elas também pulavam, dançavam, corriam de lado a deslido, conforme a direção dos meninos e da bola. Esta era o centro das atenções na quadra para outros dois grupos, doravante, de meninos: os corinthianos, grupo do Daniel e Thiago liderados na torcida por Cíntia e Mayara, e os são-paulinos..., silenciosamente liderados por Gabriel. Uns de camisa e outros sem. Havia ali uma certa organização. Alguns comportamentos assemelhavam-se aos que já vimos em algum lugar. De longe, descendo a escada que dá acesso à quadra, onde estão sentadas Marcela e Clara, ouço as perguntas do professor e as respostas dos alunos.

— Vocês já viram futebol?

— Já (em coro).

— Onde vocês viram?

— Na televisão.

Essa é uma fonte ativa, não raro mais ativa que muitos professores. Fonte de referências para uniforme, saída de bola, lateral, xingamentos, escanteio, faltas e pênalti.

Eles provavelmente tinham visto jogos disputados, agressivos, com extrema necessidade de um vencedor. No andamento desses jogos muitas faltas, correria, briga pela posse de bola e alguns palavrões e palavrórios. Nesses jogos, deve ter havido comemoração e gozação com o adversário. Com certeza os jogos eram masculinos e houve segunda rodada. Alguém que marcou gol fez cambalhota, pediu silêncio para a torcida ou saiu de braços abertos como a imitar um aviãozinho, dançou qualquer coisa ou beijou o dedo anular das mãos esquerda ou direita. Também deve ter havido um grupinho antes do jogo, feito uma bolinha de gente, em que as coisas poderiam ser combinadas. Nesse momento uma oração também teria sido feita. Tenho dúvida se nesses jogos vistos por eles apenas alguns participaram efetivamente. Se isso aconteceu, foi perfeita a reprodução que veio a seguir.

Os argumentos de Cruz (1995, p.41) parecem pertinentes não só para um berçário de creche. Ela diz que (...) *é também neste processo de apropriação das significações socialmente produzidas, que a experiência da criança vai sendo recortada, que sua relação com o mundo imediato vai sendo organizada.*

As meninas, caprichosas, entraram na quadra mal o professor encerrou o jogo dos primeiros. Os meninos não saíram sem antes confirmar a possibilidade de outro jogo, garantindo que o jogo delas seria “rapidinho”. Sentaram-se separados, de camisa e sem camisa, em torno da quadra e, entre comentários do jogo e outras brincadeiras, ali ficaram entretidos com suas próprias façanhices. Ignoraram completamente o jogo delas. A beleza do jogo não era comum aos nossos *olhos acostumados, por isso a primeira vista causavam susto, afinal todas pareciam ser guiadas pela bola...* O incomum estava na Mayara, surpreendentemente, brincando de futebol sem a mínima cerimônia. Sua corrida ingênua, que não diminuía a inteireza com que participava da atividade, assemelhava-se à sua divertida corrida no recreio. Prestei-lhe minhas homenagens após o jogo, ao que respondeu com um sorriso de quem havia se divertido muito. Cíntia se queixou da falta de atenção, apoiada por Carol e outras.

— O professor não corrigiu a gente! Reclamaram.

Foram palavras sofridas que ainda ecoam nos meus sentidos. O que é permitido ao corpo? Ao corpo feminino? Ao corpo masculino? A atenção requerida por Carol talvez nem mesmo significasse direitos iguais. Ela não queria mais que atenção, e saciar o desejo de aprender e ser orientada.

Ela estava certa de alguma injustiça devido à reticência do professor. Parece ser mais fácil lidar com subterfúgios que modificar olhares, falas, gestos, propostas, planos de aula, pesquisas.

O tempo impõe-nos perspectivas. Será? Será mesmo obra do tempo? Qual foi o tempo que os meninos tiveram para ignorar o jogo das meninas? Eles não torceram, não lhes dirigiram uma sequer palavra de apoio, elogio ou crítica, antes, durante ou depois do jogo. Ao contrário: impuseram a redução do tempo de jogo delas. Eles ainda foram os responsáveis pelos cognomes dos times. Também eles rezaram abraçados. Também eles jogaram duas vezes. Isso elas perceberam um pouco tardiamente nas discussões que se seguiram, junto com o que lhes acontecera na quadra: dificuldades pessoais, passando do estranhamento ao descaso alheio.

Houve segunda rodada. Para eles. E foi em consequência disso que me tornei alvo da Carol, ao impedir, não sem um certo esforço, que a bola se distanciasse muito dos limites da quadra.

— Tá vendo, tio, até você tá ajudando eles.

Eu caminhava na direção de um outro grupo de meninas e fui surpreendido pela simplicidade e agressividade da cobrança. Não creio ter agido para privilegiar os meninos. Mas para Carol, talvez mais atenta aos procedimentos acostumados, só essa possibilidade existia. Seu argumento bem poderia ser o mesmo do Conde Ludovico, na obra de Castiglione, nas tentativas de proceder à *imagem perfeita do homem de corte* e da dama palaciana: (...) *nessos ânimos estão sempre disponíveis para o amor e o ódio, como se observa nos*

espetáculos de combates, de jogos e de outros tipos de lutas, onde os espectadores freqüentemente se afeiçoam, sem razão manifesta, a uma das partes (Castiglione, 1997, p.31).

— É porque você gosta mais deles... por isso você ajuda mais eles.

Somente o misógino Senhor Gaspar Pallavicino, um contra-ponto ao conde na obra citada, poderia defender-me da Carol e suas amigas: *Quanto aos exercícios corporais, que não convém à mulher terçar armas, cavalgar, jogar péla, lutar e muitas outras coisas que convém aos homens* (Castiglione, 1997, p.195).

Talvez Carol pudesse responder com uma vitória sobre os meninos e foi o que fez. Um dia, com muito entusiasmo e de modo acelerado, ela me surpreendeu dizendo:

— Tio, a gente deu um show neles, foi dois para eles e dez para nós. O professor falou que a gente foi muito melhor!

E ela teceu elogios para lá, elogios para cá, sempre a elas e nunca a eles. Fiquei atônito diante das suas palavras. Olhava para o professor e nada. Os meninos calados, ou melhor, silenciados. Tudo isso seria uma boa resposta, se Carol não estivesse se referindo ao comportamento delas em relação aos meninos, na fila.

Parece-me razoável o que dizem Elias e John L. Scotson (2000, p.30) ao afirmarem: (...) *dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a esta expectativa*. Nesse caso, nem tanto pelo ruim, mais pela correspondência e atribuição. No trabalho escolar, na relação com as crianças em especial, é preciso cuidado com a atuação profissional para atenuar, ou mesmo contradizer, essa lei tão bem trabalhada por Elias e Scotson, que se aplica ao povo Burakumin no Japão e aos jovens da cidade de Winston Parva, nome fictício, estudada por esses sociólogos.

Todas essas histórias foram motivo de maior ou menor aproximação. Movimento que ocorreu com Luiz, Saulo, Artur, Maria Luíza, Ricardo, Flávia, Daniel, Malu, Andresa, Gabriel, João Gabriel, Clara, Mayara, Marina, Arianne, Leonardo, Nathália, Júnia, Fernanda, Thiago,

Francisco, Cíntia, Daniel, Maurício, Ricardo, Pedro, Din e Eliane. Para alguns me tornei padrinho, para outros um super amigo.

Havia aquelas que me abraçavam pela cintura: pequeninas, simpáticas, alegres e orgulhosas. Com outros, formei *a corrente que mata a gente quem tem medo que sai da frente*. Reminiscência da minha infância: uma brincadeira em que a frase é cantada por uma corrente de *amigos*, que se deslocam correndo para a frente, geralmente em direção a outras pessoas. Nesse caso, eles correram comigo, desfiguraram a fila e aprenderam a “musiquinha”. Alguns vinham a meu encontro só para cumprimentar com “Oi, tio Roni”, tão generoso que só sonhos e inspiração serviam como resposta.

Entre os jovens foram também muitas conversas no recreio. Flávia e Maria Luíza tiveram dúvidas sobre a pesquisa no dia da minha apresentação a elas. Depois disso, até meados de maio, fugiram de mim, principalmente Flávia, como o diabo foge da cruz. Jovem envolvida com as questões de interesse da turma, fazia bem o papel de representante. Sua escolha, segundo me contou uma concorrente, não foi fácil. Foram três candidatas, as favoritas, e alguns meninos. Entre todos, Flávia foi a primeira, ficando com apenas um voto a mais que as colegas.

Um dia, depois de uma partida de dama, enquanto espera a vez de jogar na quadra, ela retomou a conversa comigo. Aproximei-me disfarçado de anjo protegendo o tabuleiro, e a disposição das pedras obviamente, de uma provável bolada. Ela e os parceiros me agradeceram. Dei uns palpites errados e me foi permitido ficar por ali como um péssimo jogador, alguém que dificilmente faria diferença no jogo. A dama era oferecida pelo professor. O tabuleiro e as peças vinham de dentro de uma sacola junto com as “bolas da hora”, sempre de voleibol, futebol de salão ou handebol. As regras mudavam entre os grupos que jogavam, mudavam também de situação para situação.

Na turma "B", o jogo de cartas, mesmo proibido, acontecia predominantemente durante as aulas de educação física e no recreio. As regras do jogo de truco eram populares.

Presenciei como eles se divertiam com o jogo e com as regras criadas por eles. No final de uma aula, em que apenas cinco meninas participavam, o professor disse que não faria chamada, portanto não reuniu todos os alunos em fila no centro da quadra. Isso proporcionou a

dois pequenos grupos a chance de permanecer jogando “damas camufladas”, e de repente as cartas dadas não foram para as mãos dos jogadores, nem num grupo nem no outro. Eles teriam pouco tempo para jogar e o fizeram com todas as regras, correndo todos os riscos, mas sem saber o valor das cartas que usavam. Isso também aconteceu, algumas vezes, no final do recreio. É a regra para pouco tempo de jogo, explicaram-me. Ninguém pensa, ninguém truca. As cartas são viradas e a fortuna é irmã do acaso.

Acaso? Minha postura no dia em que as turmas foram ao cinema não foi obra do acaso, nem da objetividade. Dois ônibus, e a turma "A" estava separada da "B". Das outras turmas, nem sei. Tinha uma forte tendência a entrar no ônibus da turma “A”, mesmo achando que tinha muito a observar no outro ônibus. Nesse dia aproximação e distanciamento perderam-se como referência do pesquisador. Percebi isso somente depois de seguir minha forte tendência. Bakhtin (2003, p.4) ensina:

(...) só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo.

Nenhuma novidade no ônibus da turma “A”. O dia valeu para estar um pouco mais com eles. Conhecê-los um pouco mais.

Os alunos e eu, aos poucos, encontramos-nos nos corredores da escola, no recreio, nas festas, na hora do conto, no lanche, no estacionamento do parque ou passeando de bicicleta em torno dele, no cinema, no ônibus, na entrada da escola, na perua, no shopping, catando papel, pedindo um dinheirinho nos supermercados ou esperando que alguém desse ou pagasse algo. Nós nos encontramos casualmente pelo bairro, algumas vezes em suas casas. Construimos nossos próprios corredores, nossas regras, nossas confidências. Vários fios constitutivos para serem amarrados.

Minha expectativa, a partir dos pressupostos do Coletivo de Autores (1992, p.87), é que a aula [...] *aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)*. Esse projeto de *homem*, diria ser humano que faz, pensa e sente, *o aproxima da percepção da totalidade*. Mas esta é uma dupla função e complexa até para um conjunto de disciplinas.

Mas, antes de pensar num projeto pedagógico, penso nos corpos espalhados pela escola, criando histórias, reproduzindo realidades e atribuindo sentido, na sombra de um ambiente que vêem como proibitivo. E por isso se torna, para eles, espaço de insubmissão. Embora sempre haja alguém para tomar conta.

Nos corredores, no pátio, chegando atrasados ou saindo mais cedo, indo ou vindo do banheiro, em todas essas situações, eles pareciam à vontade. A Bia, Bianca da 1ª “B”, uma das crianças do ensino fundamental, chegou a dizer, um certo dia, qual era sua pretensão in.....do tão de...va...gar pelo corredor...

— En...ga...nar...a...tia! Disse ela imitando-me, e com um sorriso preguiçoso espalhado corpo abaixo; reforçando o outro lado da minha imitação. A caminho do banheiro, sendo aluna da primeira B, ela precisa atravessar quase todo o corredor de salas. Lugar escuro e de quietude. O dito lugar da ordem, *mãozinha para trás*, e do silêncio, *biquinho fechado*, como deseja uma professora até o cansaço.

Depois da festa junina, os enfeites ali colocados permaneceram. O projeto de fazer do corredor “o corredor das artes” se concretizou.

Mas devo voltar à Bia, antes que ela faça xixi na calça. Porém ela dá voltas pelo corredor apreciando os trabalhos dos outros alunos das primeiras séries. A cada sala ela encosta a carinha no portal como se estivesse a inspecionar. Com uma perna esticada atrás e a outra ligeiramente flexionada e suspensa, descansa a barriga na parede, deixando o corpo inclinado para frente. A cabeça avança sala adentro seguida pelos cabelos longos e negros caindo mecha a mecha, sempre para a direita, independentemente do lado em que esteja do

corredor, pois a disposição das salas e suas portas, projetada para não coincidir, permite isso. A Bia, na sua jornada quase espiral entre portas e trabalhos, invade as salas com um sorriso e se recolhe em gargalhadas únicas, mansas e sobressaltadas. Elas duram tempo menor que o alcance de outra porta...

— Menina avoa...da!

— Quem! Bianca?

Ela não esquece os trabalhos. Quando me avistou sentado na escadinha, já no pátio, logo no final do corredor, já passara pela porta da última sala. A estridente terceira série, turma mais velha do corredor, não deixou que ela saísse sem uma ovação. Mas ela já estava em outro ritmo, como se procurasse um pássaro na grande árvore do pátio. Xixi? Qual nada, só mesmo em casa.

É atravessando o corredor das artes que os alunos do ensino fundamental têm acesso ao pátio. Um portão verde separa as salas desse lugar, onde acontece o recreio e foram realizadas as primeiras aulas de educação física. Ele fica trancado quando o uso é interrompido por um tempo longo.

No ensino médio, o portão permanece trancado, antes, durante e depois da aula. O professor tem a chave. Abre para os alunos entrarem, saírem, irem ao banheiro e beberem água.

— Mas tudo tem horário. Assim não tem problema!

— Eles querem impedir a gente de matar aula.

Nas duas escolas, o acesso ao campo e à quadra não é fácil. Com o detalhe de que, no ensino médio, me parece ser mais fácil para quem está fora da escola. Como foi para Henrique.

— Esse muro é muito baixinho.

Num daqueles dias ele entrou para a escola saltando o muro. Misturou-se com os alunos da turma “B”, que iniciou a aula às 7h25, reclamou da demora de 15 minutos, pegou um celular emprestado, fez contatos, irritou-se com alguns colegas. Ele é da turma “A” e, após a aula que invadiu, misturou-se com sua turma, que seria a próxima a ter acesso à quadra e, no seu caso, à rua. Passou pelo portão várias vezes sem entrar na sala de aula. Só por isso a educação física não foi para ele simplesmente um “corredor das artes”, como foi para Bia um lugar de livre circulação.

A rede de interdependências que se estabelece nas escolas circula em torno do espaço físico, do que é a rotina escolar, dominado por outros movimentos, de menor relevância, mas constantes, como o comportamento dos alunos no ambiente escolar, as reformas no prédio escolar, o uniforme, a oração, as comemorações cívicas etc. São aspectos ligados ao corpo e à corporalidade, mas com uma preocupação latejante.

Entre os jovens e crianças há uma certa hierarquia dos valores, um jogo de *coerções* em mais de uma direção. Da direção da escola para eles e vive-versa, entre os zeladores e eles, do professor para eles e deles para o professor. Esse jogo demarca as condutas, como hão de circular os comportamentos, os exageros, as atitudes.

As três turmas de primeira série do ensino fundamental se enroscavam comigo no primeiro dia de aula do segundo semestre. Muitos abraços, comentários alegres e carinhos, uma sensação maravilhosa. Interrompemos a lógica da manhã. Quebramos a cadência. Alguns olhares pedagógicos fuzilavam minha postura. Em alguns casos, creio que até aprovavam, desde que fosse a postura de um professor de educação física. E qual é a nossa postura? Em que consiste nosso trabalho? Para muitos somos cultuadores do corpo, não da mente. Tudo é divertido porque é corporal e ao ar livre, não carece de planejamento, de raciocínio etc. Somos tão melhores quanto mais nossos alunos suam e sentem dores musculares. Tudo isso é, obviamente uma absurda ignorância, embora não seja reconhecida como tal nem mesmo entre todos os profissionais da área.

Outra surpresa agradável foi ver a primeira “C” com as carteiras não organizadas em fila. Uma turma que se tornou mais alegre a cada dia. Pedro, Paulo, Eliane, Elisângela, Nathália e outros foram aos poucos ampliando meu espaço de observação. Nas diversas vezes

em que os acompanhei no ir e vir e em outras tantas que eles cuidaram de levar-me para dentro da sala. Com intensidades diferenciadas. Felizmente, isso ocorreu também com as quatro outras turmas.

— Tio, você me faz um favor se eu te pedir? Você fica com a gente mais um pouquinho? Você senta lá e fica escrevendo.

A Eliane, ao dizer isso, não me surpreendeu. No dia anterior fazíamos uma atividade em sala, ocasião em que ela pediu para colocar sua cadeira ao lado da minha. Foi para onde ela apontou quando sugeriu que eu entrasse e sentasse.

Cada uma dessas situações, no recreio, na fila, no corredor, na sala de aula ou na aula de educação física, revela um corpo. As atitudes, os gestos, as palavras são componentes de uma melodia maior. São nuances de uma afinação em que as relações dão o tom. Trata-se do projeto estrutural de peças musicais, um processo de formação das totalidades, conjunto de tensões do terreno escolar e suas peculiaridades.

É no corpo que esses componentes são cravados. É no corpo que a história é escrita. É nele e dele que vertem os afetamentos, pela via dos sentidos. A história de cada um alimentada por memória, sentimentos, e experiências faz fronteira com a história do outro.

É nesse encontro que os papéis se multiplicam, que as relações se intensificam e, o *indivíduo subjetivo, profundo, íntimo, complexo e inesgotável* (Bakhtin, 1996, p.38) não deixa de ter um *caráter infinito interior*.

A educação formal tem um longo caminho a percorrer, e não é um caminho novo. Tem responsabilidades monumentais. Quando penso nas relações como uma chave, tendo o corpo como foco principal, outras responsabilidades no âmbito escolar se fazem necessárias. O corpo precisa ser olhado como expressão da corporalidade, e isso vai um pouco além das aulas de educação física. Não é o caso de o professor de educação física assumir mais alguma coisa, como às vezes deseja a escola. Mas a ela, sim, a ela cabe essa responsabilidade: olhar para os corpos. A nossa, no entanto, é: propor a corporalidade como um tema e abrir possibilidades de significação para toda a escola. Parece-me ser um projeto que precisa começar na educação física, no interior das aulas.

Imerso nesse movediço ambiente, lido menos com a razão, que com as forças apaixonantes de quem se identifica com a educação física e o corpo. O espaço precário para as aulas, as dificuldades diversas dos alunos e as minhas próprias, os dias de chuva não diminuem a educação física que proponho todos os dias. As dúvidas que giram em torno da sua validade causam desconforto, as certezas também. Incomoda-me a revolta que em alguns alunos se manifesta na escolha dos conhecimentos a serem estudados, a singeleza e a astúcia, a alegria e o desânimo e todos os desejos que prevalecem nas aulas. Não é um quadro do qual a parcialidade dá conta. Trata-se muito mais de identificação. Um pouco de doação. Reajo à ausência de planejamento, que, em conseqüência da não-identificação e domínio do objeto, do método e do conhecimento, é uma expressiva ação para questionar os reducionismos e aproximar da legitimidade.

Fontana e Cruz (1997, p.115) alertam:

A tarefa da sistematização exige que o professor, ele próprio, elabore os conceitos: que conheça sua história, que apreenda as atividades intelectuais contidas ou envolvidas na sua elaboração, que conheça os sentidos que tem nas práticas cotidianas das crianças com as quais trabalha, que analise as possibilidades de articulação entre os seus diferentes sentidos.

Essa tarefa é ainda mais tensa quando as autoras dão a medida da elaboração a partir da *produção científica* e dos *dizeres das crianças*. Acrescento: dos adolescentes.

O caminho foi ouvi-las, acolher, acreditar, considerar suas ações e atitudes, seus corpos, o processo em que estão imersas. Olhei os pequeninos. Olhei os jovens. Olhei para os problemas de uma escola. Olhei para os problemas de outra. Sempre assim, ora um, ora outro, tudo feito como se os limites de tempo e espaço fossem tão concretos quanto os muros das escolas. Sem possibilidade alguma de intercomunicação. O olhar pode ser débil, dissimulado, obtuso, sagaz, simples, mas deve usar as lentes da cultura que o localiza no tempo e no espaço. Pensar o corpo nessa perspectiva é pensar a vida.

O corpo não é um depósito de idéias. Não é silêncio. Ele é replicante, acima de tudo, mesmo que sejam réplicas silenciosas. Corpo e palavras se confundem na lógica dos sentidos, porque são signos, e são tipicamente humanos.

É preciso significar.

Trata-se de se encharcar com sonho, envolvimento e compromisso. De assumir um lugar. E o terreno que assumi é pantanoso e abissal. Embora comum para mim, é também perigoso. Um lugar em que os limites são demarcados pelos meus próprios incômodos. São eles a vereda e o rumo, o prumo e a inépcia. O repuxo e o impulso. O centro do rebojo. No qual a lama que me macula também me alimenta. Meu estigma, meu lugar. Falo do tempo e do espaço escolar. *Um mundo percebido, certamente, não apareceria a um homem se não se dessem condições para isso em seu corpo* (Merleau-Ponty, 2003, p.32).

Para Merleau-Ponty as condições não explicam o mundo percebido. A percepção não pode ser compreendida como operação de um sujeito apenas. No entanto elaboro minhas interpretações na comunicação entre-corpos: receptivos, perceptivos, pensantes, históricos, sociais. Não valem medos de estar longe das minhas possibilidades, nem mesmo de enxergar míope uma verdade que é fugaz. Não há condições impecáveis e duradouras. Elas se transformam como os seres incessantes que trazem desejos incessantes. Por isso também corpos que criam condições.

Assim como acredito em nascimentos sociais, acredito em mortes sociais e culturais. Existe a família biológica e a família cultural. Por isso, ao olhar para o corpo em seus diferentes períodos e tempos vividos, não consigo deixar de ver o biologicamente moço, maduro e ancião, bem como o jovem, amadurecido e envelhecido.

É um aprendizado olhar assim para o humano. Perceber limites biológicos, químicos, naturais, sociais, culturais, psicológicos, históricos, discursivos e suas possibilidades também. Minha procura é um episódio corporal, está sintonizada com minha memória, que reclama a presença dos alunos: do presente e do passado. Quero estar com eles, falar deles, lembrar, viver e reviver emoções. Tenho prazer nisso. Sentimento que sucede dia após dia no meu trabalho e que inspira esta pesquisa.

Corpo e palavra: signos da corporalidade na escola

TERCEIRO CAPÍTULO

TENSÃO CORPO PALAVRA MOVIMENTO GESTO

*Não haveremos de libertar verdades com coisas ditas, pensadas ou escritas.
Liberdade conjuga-se com ética e responsabilidade no exercício de viver. Estamos
longe das verdades
porque vivemos as coisas medíocres. Recheamos nosso caminho de mesmices,
banalidades, mesquinhas, conquanto a vida feita de coisas simples se perde na
euforia dessa nossa relação leviana com a própria vida
(o autor).*

A força dos sentidos

Um dia, há muito tempo, dei com uma fotografia do último irmão de Napoleão, Jerônimo (1852). Eu me disse então, com um espanto que jamais pude reduzir: “Vejo os olhos que viram o imperador”. Vez ou outra, eu falava desse espanto, mas como ninguém parecia compartilhá-lo, nem mesmo compreendê-lo (a vida é assim, feita a golpes de pequenas solidões) eu o esqueci (Roland Barthes, 1984p. 11).

A permanência do outro e das vozes é tentativa de estabelecer um campo interpretativo a partir da interação e da mediação, aspectos pulsantes na obra de Bakhtin. Segundo ele (2002a, p.34), *o homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro*. Vestir, andar, falar, beber, comer, relacionar-se... são codificados socialmente. O tempo cumpre sua obra.

O corpo vai se moldando à moda. Consumidor de si mesmo, o corpo é como o tempo cronológico, só existe se perdendo. É ele que se permite rasgar, furar, pintar, tatuar, colorir, descolorir, enfeitar, alterar-se, maquiagem, operar, enxertar. Porém o corpo que permite também executa. As culturas comunicam-se na interface da mudança. Faz-se a mesma coisa em diferentes lugares do planeta sem se dar conta do que está aquém, deslocando a cultura. Aquém do ritual, do motivo, embora, lamentavelmente, no mesmo plano das preferências do mercado. O mundo que se apresenta é veloz, virtual, configurado virtualmente para ser vivido no real.

De que mais o corpo é capaz? O que o corpo revela? Cultura e educação? Marcas culturais e educacionais? Isto se dará somente como plural. Na singularidade, o corpo revela pouco. História, memória e relação são palavras plurais. Para Bakhtin (2002a, p.47), [...] *o corpo não é algo que se baste a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e sua*

atividade formadora [...] de maneira que privilegie a formação e a transformação da realidade. Mas é preciso pensar a realidade.

Por si só, o corpo revela o tempo e o lugar em que nasceu, viveu e morreu, as coisas em que acredita e acreditará, as que mudam de crenças, as desacreditadas, a educação mútua, as coisas pretéritas que permanecem à revelia das atitudes, ou com as próprias como motivadores. No corpo residem permanências históricas que propiciam sentidos num mundo que não se controla, e que se constitui entretido pelas relações como um canal de significação incomparavelmente presente. Há sempre um corpo e uma linguagem. Seja ela escrita ou falada, dançada, gestualizada, representada, “jogada”. Mas é a onipresença do corpo que o torna um enunciado vibrante, ardente e vivo.

Isso é particularmente interessante porque me sustenta como sujeito constituído nas relações, movido pelo sentido que atribuímos ao encontro das coisas que vêm de fora, de um outro lugar, com as coisas que vêm de dentro, do *meu* lugar, e o desenredo de tudo isso afirmando a multiplicidade do sentido, já que (...) *a novidade está no efeito do signo, ou naquilo que ele produz – como acontecimento que se tornou possível pela atividade – na própria atividade* (Smolka, 2004, p.43).

Por isso, quando Bakhtin (2002a, p.323) afirma que (...) *onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas*, analiso com certo cuidado o que poderia prenunciar uma inércia pontual em sua obra. Uma análise meramente lingüística. É claro que essa não é a realidade do seu texto. Ele faz um uso singularizado da palavra, para indicar sua particularidade junto à espécie humana, e da linguagem restritivamente usada como sua derivada. No entanto o que parece mais adequado é pensar na tipicidade humana além da palavra. O que se tem feito dela no território das interpretações e compreensões? Como lidar com tudo que ela provoca?

Segundo Smolka (2004, p.35), *é impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana. Diz-se que o homem busca sentido, atribui sentidos. Sempre. Mesmo no absurdo, no non-sense, o qual emerge como decorrência de uma determinada lógica do sentido.*

Posso pensar que o humano se faz na repetição sistemática, calculada e organizada de estímulos físicos. Mas há muito para constituir-se nas relações, na história, nas percepções e sensações. O humano pode responder com prazer ao prazer, à reciprocidade, à participação. Responde à emoção, ao tempo e às relações.

Os significados são produzidos pelos seres humanos das mais diversas formas e fontes: palavras, gestos, intenções, emoções. O corpo, tutor dessas fontes, é veículo dos sentidos.

A tensão existe porque existem diferenças. Diferenças enrugadas, históricas, doloridas, atemporais, estilhaçadas, e que por isso estão impedidas de coincidir. A tensão é amarga e necessária. Salles Oliveira (1999, p.44) diz que sustentar o homem acabado é *ignorar a essência daquilo que o homem representa*. Na mesma direção, Smolka (2004, p.45) mostra a impossibilidade de relacionar-me comigo mesmo. *Indiretamente é possível*.

Ela diz:

Pela produção do signo na relação com o outro, podemos compreender como as sensações e as sensibilidades se tornam significativas; como os movimentos se tornam gestos; como o corpo expressivo passa a significar. Ele *significa* para o outro e, nesse movimento, passa também a significar para si próprio.

Para destacar *como os movimentos se tornam gestos*, é preciso, antes de evidenciar o corpo, saber que a autora, ao destacá-lo de outros, mas ao lado da palavra, o faz pela linguagem: *corpo marcado – destacado, nomeado, constituído como tal – pela linguagem*. Para ela, a palavra é um signo em privilegiado destaque que *produz um redimensionamento da atividade em ação humana, orientada, transformad(or)a e significativa, tornando-se constitutiva dos sujeitos em interação*. Nesse sentido, com a força semântica da palavra, a autora fala de um (...) *corpo marcado pelas práticas historicamente construídas, locus de sensações, emoções, sentimentos, como locus de relações* (Smolka, 2004, p.43).

As palavras têm tonalidade, têm seus tempos, formas e histórias, são carregadas de emoção e por isso também carregadas de sentidos e significados. Além disso, as palavras são

mediadoras de significação. Assim como elas, os gestos também têm seus tons, tempos, formas e histórias. Também são carregados de emoção.

Palavras e gestos não coincidem na expressão possível de cada um. O tom das palavras é sonoro, dos gestos é visível e tátil. O tempo e formas das palavras são marcados pelos sinais e pausas, o tempo e formas dos gestos são marcados por curvas e asperezas, atitudes e posturas. As histórias de palavras e gestos também são diferentemente marcadas.

Essa não-coincidência entre palavras e gestos amplia os sentidos, faz do corpo o único a coincidir como possibilidade de sentidos e significações. Um signo peculiar. Palavras e gestos se revezam e se encontram nos efeitos, sem necessariamente se encontrar nas imagens produzidas. Palavras e gestos repercutem no corpo. Não só nele, embora com ele tenha recortado o interesse. Não há equivalência entre o que as palavras e os gestos suscitam.

O dicionário de gestos é esculpido pelos sentidos. Mas não tem o peso da tábua dos dez mandamentos, feita de pedras e de palavras. Se os sentidos dão os significados aos gestos, a mediação é múltipla. É complexo e não há tradução. Sei que as palavras têm força nos seus sentidos, e também, nos significados. E os gestos? Onde se apóiam? Na cultura? Nos hábitos e costumes? Talvez seja um caminho. O movimento se torna gesto na relação com o outro. Se torna gesto na história acumulada.

Minha intuição é que não devemos deixar em plano menor as relações, o encontro dos seres humanos; o encontro dos corpos; o lugar da fronteira. O drama também é comum. Embora, na essência, não coincida. Ele carrega o *dentro* e o *fora* numa proporção não definida, mas reversível. Trata-se de signos. Trata-se de coisas sociais e psíquicas: *em si, para outros, para si* (Vigotski, 2000c, p.26).

Os gestos vão se apoiar nas palavras. Juntos liberam os sentidos para uma polifonia corporal. É o corpo que acumula sentidos. As réplicas são para um movimento que replicante vira gesto. É a excursão que começa com a dialética e não tem mais parada, ou chegada. A viagem é pela avenida dos sentidos e a condução é dialógica e polifônica.

As palavras colocam o corpo em movimento e o corpo cria sua liberdade de expressão. Sua forma de expressar as emoções e as sensibilidades...

“Contos Proibidos do Marquês de Sade” é classificado como drama. Talvez, Politzer (1989), também o classificasse assim, caso pensasse o filme como expressão da realidade. Vejo-o como um filme de palavras escritas e ditas. Palavras fortes, entidades. O desejo dos personagens...

— Conte-me mais!

— Conte-me mais...

Torna-o um filme de ação. O marquês faz verdades das histórias e histórias das verdades. Suas palavras são a liberdade. São elas que escapam das suas penas e sobrevoam toda a França. As palavras têm vida e sobrevida, ditas, pensadas ou escritas por ele. Até vida do seu próprio corpo: alimento e excremento, ousadia, argumento e risos, sangue e vinho. Como um sujeito rabelesiano, o marquês é o próprio sério-cômico.

Com os sujeitos ordinários, companheiros de asilo para loucos, sob a tutela do estado e da igreja, ele organiza peças de teatro e burla todas as normas da instituição. Para suas grandes obras, textos que não falam de ficção, mas da essência da vida humana, tem como principal cúmplice uma camareira. A maior dessas obras, no entanto, é fazer com que as palavras caminhem, virem fogo, tomem seu destino e realizem desejos. De boca em boca, mente em mente, elas atravessam paredes, contagiam e afetam pessoas.

O marquês, do isolamento da sua sela, ardente e desnudo, em meio aos protestos de Deus, conta sua mais *gloriosa prosa, filtrada pelas mentes dos insanos. Talvez eles a aperfeiçoem!* Como se caminhassem pelos corredores do asilo, as palavras flutuam, como se fossem poeira no ar. Palavra por palavra, passo por passo, a história viva ascende a outra vida. Várias vidas. Porque são vários os ouvintes, os leitores. São diferentes loucuras e desejos para se realizar. Cada um tem sua chama, seu papel. As palavras do marquês os remetem a seu índice histórico, molhamos a ponta do pensamento e passamos página a página até a página certa, a que mais nos agrada, mesmo que borrada, sendo contra a ordem social.

Ao tentar realizar o desejo da sua maior cúmplice, contar-lhe uma última história, ele se contagia da mais forte imaginação. Faz com que as palavras sejam passadas de aposento em aposento.

Seu primeiro arauto é Cleant, que recebe do próprio marquês não só palavras, mas emoção, entonação, risos irônicos e belicosos, solilóquios de poeta e principalmente o desejo de contar a Madeleine a última história. Mas Cleant acorda acreditando ser um pardal, força de um sonho, que o marquês considera inoportuno, e com suas hábeis palavras, como se ensaiasse para o que virá, rapidamente transforma-o em pesadelo. *Pois bem Cleant, eu sonhei ser um gato...* Cleant, então, desperta definitivamente, ouve e conta histórias, como nunca jamais fizera. Do seu lugar, contagiado pelo Marquês, cada vez mais confuso, ele replica para Dauphin.

O incendiário Dauphin já concordara com o diretor do asilo que era melhor pintar um incêndio que iniciar um. Concordou com um tímido, curto e constrangido sim. Sua obra, contudo, retratava o que estava em sua mente. Uma cabeça em chamas! E o que o seu corpo diz é um temeroso *não*. Caso fosse o Abade um especialista em apagar incêndios, talvez tivesse entendido o pobre miserável.

Franval tenta ser fiel a Dauphin e reproduz para Bouchon as palavras mais insanas já ditas pelo marquês. Madeleine, no fim da linha, sorri, delicia-se transcrevendo.

A história que Madeleine ouve de Bouchon não é a mesma contada pelo marquês. Aliás cada um com seu tempo e sua imaginação. A atividade simbólica é que coordena os eventos, condenando cada um às suas próprias experiências, seus fantasmas e memórias. Um marquês que agita e agoniza. Um Cleant perdidamente acolhedor. Um Dauphin, contando com a labareda para sua liberdade, inquieto, ardente e reprimido. Um Franval confuso e preocupado. Um Bouchon enganosamente impassível, delirante e lascivo. Madeleine, para ela, as palavras não são poeira no ar. Como não são para nenhum outro.

Eles fazem da história as suas próprias histórias. O incêndio provocado por Dauphin, é ignorado por Madeleine. Desejosa desta última história ela sabe que *se não fosse uma mulher tão má nos livros, não seria tão boa na vida.*

Ela se colocou demais nas histórias dele.

— Conte-me mais...

— Conte-me mais!...

Dauphin ouve a história contada por Cleant. Cleant ouve a história contada pelo Marquês. Mas cada um tem sua imaginação, seus sentimentos. E a história é para cada um uma história diferente.

A cadeia de sentidos não cessa.

Os sentidos estão cada vez mais próximos das palavras e as ações mais próximas dos sentidos.

Neste estudo, existe uma desordem faceira que mistura palavra, movimento, gesto, corpo ou, talvez, uma ordem calidoscópica que organiza imagens possíveis da educação física e do corpo em movimento. Portanto é a força da palavra levando-me ao corpo. Procuro respeitar o espaço escolhido para esse processo. O lugar que o corpo ocupa na escola. É de dentro dela que olho para o corpo. O que ele tem a dizer é dito de diversas formas. Ele não deve se omitir diante das palavras. Não se estabelece aqui uma relação de submissão, dependência ou omissão. A mediação possível do gesto não deve se omitir diante da mediação pela palavra, pela escrita, pelos sentimentos.

Para Sant'Anna (2002, p.101), (...) *os gestos não são apenas um parceiro da fala, podendo contradizê-la, confirmá-la ou ritmá-la, nem unicamente um de seus instrumentos ou seu "primo pobre"*. A autora admite:

Difícil, contudo, é perceber um gesto desacompanhado da linguagem oral. É, impossível, talvez, proceder ao isolamento de qualquer gesto em relação ao corpo do qual ele emerge e à cultura da qual ele participa. É também praticamente impossível traduzir por completo os gestos mediante a linearidade de certas frases, nas quais se localizam o sujeito, o verbo e o objeto. Um gesto é sempre emissão plural e simultânea de uma determinada ação, expressão das intenções daquele

que age, bem como de seus limites e possibilidades. Mas ele não deixa de ser extraordinariamente preciso, mesmo quando expressa a redundância (Sant'Anna, 2002, p.101).

Se levar em conta a desordem, o caráter não-oficial e *corpo despedaçado*, os *exageros*, o *hiperbolismo* e a *profusão* como marcas da imagem grotesca (Bakhtin, 1996), poderei desanuviar os pensamentos por um instante e, considerando as dificuldades e impossibilidades que Sant'Anna vê entre gestos e frases, supor um grupo de “formalistas do corpo” e um exercício utópico de aprisionamento do corpo às palavras²⁶.

Ora, não existe tal grupo e o exercício é impossível, antes mesmo de ser utópico. Não se trata de aprisionamento. Trata-se de reciprocidade. Do poder de significação do corpo e das palavras. Trata-se do que suscitam juntos. A verdade camuflada nas dificuldades e impossibilidades apresentadas por Sant'Anna está na produção do signo que se constitui por impressões e expressões sociais, no processo que transforma os *movimentos* em *gestos*, que os destaca diante da fala.

É nesse campo de significação que encontro o *movimento corporal* que confere *especificidade à Educação Física* e que *não é qualquer movimento*. É sim um *movimento* com determinado *significado/sentido* (Bracht, 1992, p.16). Desse movimento construído, significado, tão conotado quanto a palavra, podem-se extrair ou resultar diversas possibilidades. Aprendi a pensar os sentidos desamarrados, como diz Tzvetan Todorov (2003, p.XXXII): *o sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício*.

Mas o que há de relevante num contexto histórico-cultural que atribui novo estatuto ao movimento humano? O que autoriza tratar esse movimento de forma diferenciada? É o outro. Como eu me constituo diante /ao lado / junto com ele; reelaborando-me incessantemente no

²⁶ Tal grupo não existe. A expressão formalistas do corpo foi criada apenas para propor uma aproximação entre a perspectiva de gesto na citação de Denise Sant'Anna e de linguagem em Bakhtin desenvolvida em “Marxismo e Filosofia da Linguagem (1997)” ao estabelecer sua crítica aos formalistas, em contraponto com a percepção carnavalesca de mundo de Bakhtin “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais (1996)”.

processo. As particularidades das crianças e adolescentes no ambiente escolar ajudam-me a compreender essa relação corporal.

Os sujeitos presentes na escola compõem o cotidiano escolar. Alunos, professores e professoras, zeladores, diretoras, coordenadoras, merendeiras e faxineiras. Eles fazem e desfazem, com jeito e sem jeito, com força, com paciência, inquietos. Em meio a festas, bingos, jornais, homenagens, promoções, cartazes, mortes, mortes imaginadas (como a da moça loira que morreu na piscina — por isso eles nunca a enchem de água) — choros, brigas, acidentes, reuniões, aulas, intervalos, lanches, minhas visitas, carinhos, atenção, telefonemas, férias, viagens, faltas, doenças, edifícios, olhares curiosos vindos do seminário, brincadeiras, conversas, casas, vizinhança, prédios..

As possibilidades sempre foram muitas. Afinal o cotidiano inventa-se com mil maneiras de caça não autorizada (Certeau, 1996, p.38). Mas quais os instrumentos dessa caça? Quais os modos de caçar? Quais os diversos níveis de congruência com a realidade?

Smolka (2004, p.43) diz que não basta afirmar que os indivíduos na sociedade estão em uma rede semiótica: *Faz-se importante [diz ela] indagar sobre as condições de emergência e os modos de elaboração, funcionamento e sustentação da significação, sobre a possibilidade mesmo de produção de sentidos.*

A força está na vida, nas diferenças, na incompletude, nas dissonâncias, no inacabamento, no *avesso*, no *contrário*, no particular: sentidos para as relações. Nenhuma dessas coisas existe no isolamento. *A solidão é impossível* (Bakhtin, 2003, p.341).

Quanto mais nisso creio, mais densa é a trama.

Smolka (2004, p.35) afirma:

As crianças nascem em um mundo repleto, **preche de significações**. E começam a viver e a fazer sentido das práticas de cada dia... Vivem os cuidados, os carinhos, os afetos, as distâncias, as ausências, as contingências, as contradições que vão se impondo. Vão sentindo e sofrendo, de diversas formas, as múltiplas relações com os outros e o mundo. E vão sendo afetadas por estas relações. Em maior ou menor grau, experienciam, hoje, a intensidade, a premência, a rapidez, a abundância, a simultaneidade das mais variadas informações, mensagens, apelos e linguagens (grifo meu).

É possível, a partir dessas palavras, elaborar a imagem de sujeitos incessantemente em movimento. Vorticosos. Abismáticos. São sujeitos que se constituem de dentro para fora, de fora para dentro. Afetando as relações e os outros de comum *auditório social* (Bakhtin, 1996).

Qual a importância do outro num contexto que também é meu?

Compromisso mútuo, assumir genuinamente, e sem alibi, diferenças, ações, palavras, gestos e sentimentos, e, inegavelmente, tudo que os outros seres sentem, falam e fazem. Incompletude, desejos, e sob certa forma de olhar, também vícios e virtudes. Inacabamento. Distorção. *Distúrbios, catástrofe, interrupção, descontinuidade*. Assumir a trama histórico-cultural.

O espaço de interrogações entre o gesto, a ação, a palavra e o corpo está aberto.

A expectativa do novo, quando conto, constato e vivo com o outro, é perene. É *acontecente*. O novo pode ser cognoscível a partir do outro, constituído com o outro.

Esta é minha máxima aproximação dos alunos, da escola, dos sujeitos na pesquisa. Olho nos olhos. Seguro as mãos. Jogo. Brinco. Provoco. Divirto-me. Faço junto o que eles (alunos) esperam que junto seja feito. Contribuo com as dúvidas. Nesse insistente entre-meio nasce a adesão. A figura do outro. Não o outro distante, estrangeiro, emigrante, mas aquele que fala, interfere, muda, deseja mudar ou permite a mudança mesmo que seja na lógica do seu ninho de relações, entre seus pares. Assim é com os jovens. Assim é com as crianças. A aproximação que tanto uns quanto os outros permitem é fora dos limites constituídos por eles mesmos. Para circular além, ou dentro, é preciso ter a senha.

Meus incômodos derivam do que faço, como faço, onde, para quem e com quem faço. Remetem-me a um corpo relacional, interativo, dialético. Eles me remetem a um corpo interlocutor... e se identificam com o olhar de Bakhtin na concepção carnavalesca, que se constitui de formas variadas, porque é veículo de comunicação. É conjunto de formas e marcas: contornos biológicos tensionados pela cultura e vice-versa. No argumento de Sant'Anna (2001b, p.3): *Um corpo é sempre 'biocultural', tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual.*

Não é possível que alguma atitude humana seja estéril de cultura. Cabe pensar, tratando-se de educação, no embasamento historicamente construído entre diferentes tendências e no alcance que elas orientam e representam para uma compreensão de mundo.

Assim como o ser humano não está acabado, os gestos também não. Não estão acabados nem o corpo nem a educação. As respostas não são ações isoladas a estímulos isolados. O corpo organizado em torno das palavras sofre a ação dos seus múltiplos significados e sentidos. Assim, o movimento carregado do sentido histórico-cultural, ganha um significado peculiar e vira gesto.

Agradecimento

Belo Horizonte, 01 de janeiro de 2006.

Formas petrificadas e irreconhecíveis da nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos (Benjamin, 2002, p.102).

Oi, mãe,
queridos irmãos e irmãs,

estou escrevendo as últimas palavras de um texto sem fim. Sem fim, porque não quero, não devo e não consigo. Sem fim porque as coisas não param de se ajuntar. O passado se aproxima e se distancia com o movimento. Sim, movimento. Como uma árvore ao vento, as folhas mudam de lugar, o vento muda a direção, uma luz se apaga ou se acende na paisagem de fundo, nada é o “mesmo”. As coisas do passado se juntam às do presente. Quando se ajunta passado distante, passado recente e presente, tudo vira acontecimento. E acontece segundo as condições que cada um é capaz de reunir. A vida é rica e bela porque somos diferentes e cada um reúne as coisas de modos diferentes. A vida é inconjugável. A compreensão depende da perspectiva, a perspectiva depende do ângulo, o ângulo depende do lugar e ninguém ocupa o mesmo... e ainda é preciso contar que cada um e cada lugar são feitos de história, fator de multiplicação das compreensões, dos sentidos.

Existe um ritmo que é feito das emoções e da intensidade das relações. Um ritmo diferente do tique-taque insano dos relógios. Os ponteiros às vezes querem dizer que o sol se atrasou ou que o ano novo chegou com um segundo de atraso! A raça humana não está impondo nenhum limite aos seus instrumentos e crê pretende dominar o tempo.

Estou aqui para compartilhar com vocês o caminho. Como compartilhei com meus colegas do GPPL e do LABORARTE²⁷, em especial Cristina, Daniela, Giba, Lavínia, Michele e Mônica. Todos em cada encruzilhada estavam comigo. Dizer que a autoria assim como as vozes se refazem nas relações e são insistentemente refeitas.

Aprendi a gratidão entre lágrimas, partidas, retornos, decisões e indecisões, desejos, emoções, aprendizagens, mudanças, conhecendo o mundo e sua força. Foi contemplando meu corpo com as palavras alheias, e amaciando a razão dos meus pensamentos que aprendi um pouco do que é ética. Organizando as palavras no papel e os gestos no corpo, desde os primeiros momentos da minha vida, aprendi a rever minhas razões. Aprendi da forma mais inteligente e simples possível: aprendi na convivência.

A primeira de cada uma dessas coisas foi feita com vocês do meu lado. Mas não só. Vocês foram responsáveis por censurar, apoiar, rejeitar, aceitar, sugerir, silenciar... Segundo Benveniste (2005, p. 256) *a presença de “eu” é constitutiva de “nós”*.

Descobri que tudo de vocês que ficou em mim era só o começo da temperatura e dos temperos. Foi com vocês que aprendi a ser poeta rendeiro, um ser humano sonhador, um tecelão de sentimentos. Tenho hoje uma Rosa para quem dedicar tudo isso.

Mas em que tudo isso implica? O que representa? Por que lhes escrevo?

Para dividir com vocês que preciso ler, preciso estudar, preciso pensar. Para dividir com vocês que as coisas que leio, estudo e penso, me ajudam a enxergar o mundo de uma certa forma e a temperar tudo que vocês me proporcionaram, e o que há de mais humano em mim: ser Quixote, empinador de papagaios, mágico, contador de histórias.

Para dividir com vocês que aquele tique-taque dos relógios tem peso limitado em minha vida. Não temo o tempo, os mistérios nem a morte. Prefiro medir a vida pelas emoções, pela intensidade das relações. Os acontecimentos podem se dar num tempo cronológico, mas não precisam estar presos a ele. É assim que a vida ganha um sentimento de prazer irreparável.

Vejam um filme de Chaplin: Em busca do ouro. Uma cena se passa no sonho da personagem. A dança dos pãezinhos não tem lugar real e concreto na relação entre o

²⁷ Grupos de pesquisa da área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da UNICAMP.

vagabundo e Geórgia. É apenas um sonho dele. Porém ocupa um lugar nas nossas formulações. Aquele momento mágico é uma pura declaração de amor. Mesmo nada sendo dito por ele a ela, nem vivido por ele, senão em sonho. Chaplin se permite sonhar e divide esse sonho com o vagabundo. À Geórgia ele oferece o encanto de quem sonha. Em nós ele sopra como faz um uirapuru, a dança da conquista. Toda violência, maldade, ganância e interesses escusos, que rodeiam o filme, são alheios à cena. Os pãezinhos espetados pelos garfos, nas mãos do vagabundo, fazem os olhos de Geórgia e os nossos brilharem. Momento de leveza, harmonia, de criação. O que é vagabundo e o que é pão e garfo se confunde nos movimentos e na expressão facial de Chaplin: simplicidade, espontaneidade e paixão. Não é só o tempo da cena que concebe, é, sobretudo, o que ela representa. Não é mais admissível ao espectador, depois da dança dos pãezinhos, no sonho de Chaplin, uma recusa por parte de Geórgia. As cenas existem para fazer sentido junto com outras cenas²⁸.

Não se preocupem com o dia da defesa, 08 de fevereiro de 2006. Estarei bem. Estou feliz com as concepções que se formaram, e com as posturas assumidas. O trabalho está feito, dentro dos prazos institucionais, embora, como disse, não tenha fim. Como vai repercutir nas aulas? Como elas acontecerão? Como os alunos vão reagir? Não sei as respostas, mas sei que esses efeitos serão contados como parte do processo. É o futuro se ajuntando. Tudo é muito efêmero e ao mesmo tempo muito real, e não deixa de ser concreto.

O texto foi corrigido por Dona Elinor de Ouro Preto. Uma senhora que admiro a inteligência e o prazer diferenciado pelas coisas que faz. Acho que tive muita sorte em escolhê-la devido às afinidades comigo: Bakhtin e voleibol. Mais uma coincidência feliz do processo.

A Nana, minha orientadora, também já leu. Esse precioso tempo de convívio com ela, foi marcado e medido pela paciência, liberdade com limites, “ausência total de desentendimentos”. Não tomei raiva do texto, nem quero distanciar-me dele. Às vezes tenho medo de estar sendo um tanto quanto obscuro. Por outro lado, o texto deriva de muito esforço,

²⁸ Filme de Charles Chaplin Em busca do ouro. Título original: The Gold Rusch. 1925.

muitas leituras, observações e a representação de minha própria vida. Dediquei minhas experiências, minhas crenças, minha forma de ver o mundo e minhas memórias, ao texto. O que fiz e faço, minha família, é tudo em que quis acreditar: na capacidade de produzir, de criar, de compreender, conceber e transformar... A Nana foi fundamental por que não só permitiu esse caminho quanto evitou que me desviasse dele. Tornamo-nos amigos, creio, por sabermos que **oriente** significa lugar onde nasce o sol. Lugar da luz. Por falar em luz, vocês se lembram da Carminha? Foi ela quem me colocou nessa trilha, acreditou na minha poesia e achou que algo poderia sair dessa cachola. Sem os incentivos dela e a visão histórica do corpo seria tudo mais difícil.

As contribuições de Jocimar e Ana serão arrebatadoras, já foram uma vez, na qualificação, e serão novamente, sem dúvida. Independentemente do lugar final que eles ocupam neste estudo, sempre me instigaram com seriedade, humor e sabedoria. Ana com os sentidos afluindo a cada palavra... Jocimar, com um jeito amigo: ético e sincero. Ana, acolhendo, sugerindo, indicando, questionando, apoiando... Jocimar, fazendo-me equilibrar o que é pessoal com o que é responsabilidade e compromisso com a área.

As vozes não cessarão. E creio estar pronto, pelo menos, para isso...

Uma lida com os acontecimentos e com os aprendizados, representada pelo distúrbio, pela criação, invenção e imaginação. Já que somos uma família musical, e repasso tanta responsabilidade para vocês...

... o canto de despedida vai disfarçado de música:

Flor de ir embora
é uma flor que se alimenta
do que a gente chora
Rompe a terra, decidida,
flor do meu desejo
de correr o mundo afora
Flor de sentimento
amadurecendo, aos poucos,
a minha partida
Quando a flor abrir inteira
muda a minha vida
Esperei o tempo certo
E lá vou eu, e lá vou eu
flor de ir embora, eu vou
E agora esse mundo é meu²⁹.

²⁹ Música de Fátima Guedes intitulada “Flor-de-ir-embora”. *Velas*. Faixa 14. 2003.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Milton José de. *Suagh'Leng'hor*. SP: Cortez, 1990.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. 18ª ed. RJ: José Olímpio, 1983.

AZEVEDO, Ronaldo Raymundo de. RES: mrs. robinson... the boxer... [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [sotério@directnet.com.br] em 05 abr 2004

ASSIS, Machado de. *Contos*. 7ª ed. SP: Objetivo, 2000.

BACH, Richard. *Fernão Capelo Gaivota*. RJ: Record, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Ainda não revisada e para uso didático e acadêmico. 1993.

_____. *A Cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. 3ª ed. São Paulo: Brasília: Hucitec: Edunb, 1996.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ª ed. SP: Hucitec, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 3ª ed. RJ: Forense Universitária, 2002a.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. de equipe: Aurora Fomoni Bernardini, José Pereira Junior, Augusto Góes Junior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 5ª ed. SP: Hucitec, 2002b.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. SP: Hucitec, 2003.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castanon Guimarães. RJ: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIM, Walter. *Rua de Sentido Único e Infância em Berlin por Volta de 1900*. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. SP: 34, 2002.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 5ª ed. Campinas-SP: Pontes editores, 2005.

- BEZZERRA, Paulo. Polifonia. In: BETH BRAIT. *Bakhtin: conceitos chaves*. SP: Contexto, 2005, p.191-200.
- BRACHT, Walter. *Educação física e Aprendizagem Social*. Magister Ltda, 1992.
- _____. *Sociologia crítica do esporte*. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1997.
- _____. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1999.
- BRACHT, Valter e ALMEIDA, Felipe Quintão de. A Política de Esporte Escolar no Brasil: A pseudovalorização da Educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.24, n.3, p.87 – 101, Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- BRACHT, V. e CRISORIO, Ricardo. *A Educação física no Brasil e na Argentina: Identidade desafios e perspectivas*. Campinas-SP: Autores Associados; RJ: PROSUL, 2003.
- BRETON, David Le. A síndrome de Frankenstein. In: SANT'ANNA, D. B. de. (Org.). *Políticas do corpo*. SP: Estação Liberdade, 1995. p.49-68.
- CALVINO, Ítalo. *Palomar*. Trad. Ivo Barroso. SP: Companhia da Letras, 1994.
- CALVINO, Ítalo. *O Visconde Partido ao Meio*. Trad. Nilson Moulin. SP: Companhia da Letras, 1996.
- CANETTI, Elias. *A consciência das palavras: ensaios*. Trad. Márcio Suzuki e Herbert Caro. SP, Companhia das Letras, 1990.
- CASTIGLIONE, Baldassare. *O Cortesão*. Trad. Carlos N. M. Louzada. 1ª ed. SP: Martins Fontes, 1997.
- CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas in SZMRECSANYI, Maria Irene (org). *Anais do Encontro "Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano"* SP: FAU/USP, 1985.
- _____. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis-RJ : Vozes, 2ª ed. 1996 2v.
- _____. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. RJ: Forense Universitária, 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação física*. SP: Cortez, 1992.
- CRUZ, Maria Nazaré da. *Palavras e gesto no jogo interativo: Um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

- DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. *Cultura Educação física e Futebol*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. *Educação física e o Conceito de Cultura*. Campinas: SP: Autores Associados, 2004.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor Mikhailovitch. *Uma criatura dócil*. Trad. Fátima Bianchi. SP: Cosac & Naify, 2003a.
- _____. *O Idiota*. Trad. Paulo Bezerra. SP: 34, 2003b.
- DELLA CASA, Giovanni. *Galateo, ou, Dos costumes*. Trad. Edileine Vieira Machado. SP: Martins Fontes, 1999.
- ELIAS, Nobert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. RJ: Jorge Zahar Ed., 1994a
- _____. Nobert. *O Processo Civilizador*. Trad. Rui Jungman. RJ: Jorge Zahar. Ed., 1994b 1v.
- _____. *Mozart, sociologia de um gênio*. Trad. Sérgio Goes de Paula. RJ: Jorge Zahar Ed., 1995.
- _____. *Sobre o tempo*. Trad. Vera Ribeiro. RJ: Jorge Zahar Ed., 1998a
- _____. *Envolvimento e alienação*. Trad. Álvaro de Sá: RJ: Bertarnd Brasil, 1998b.
- _____, Norbert & SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Trad. Vera Ribeiro. RJ: Jorge Zahar Ed., 2000.
- ERASMO. *A civilidade pueril*. Trad. Fernando Guerreiro. Lisboa: Estampa, 1978.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação e CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. SP: Atual, 1997.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. SP: Edições Loyola, 2003a.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2003b.
- FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma escola bem comportada*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

- GEERTZ, Clifford., 1989. *A interpretação das culturas*. RJ: Guanabara / Koogan
- GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Trad. Betânia Amoroso. SP: Companhia das letras, 1987.
- _____. *Mitos, emblemas, sinais*. Trad. Federico Carotti. 2ª ed. SP: Companhia das letras, 2003.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vygotsky e Pierre Janet. *Educação E Sociedade*. 2ª ed. Campinas, SP.Cedes, ano XXI, n. 71, p.116-131, julho, 2002.
- HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles, FRACO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. RJ: Objetiva, 2001.
- HUGO, Vitor. *Os Miseráveis*. Trad. Frederico O. P. de Barros. SP: Cosac & Naify, 2002.
- KORCZAK, Janusz. Quando eu voltar a ser criança. Trad. Yan Michalski. SP: Summus, 1981.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1994.
- LATOUR, Bruno. *Jamais Fomos Modernos*. Trad. Carlos Irineu da Costa. RJ: Ed. 34, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Apresentação. In FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma escola bem comportada*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Trad. Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 8 ed. SP: Cortez, 2003.
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In BRAIT, B. (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. SP: Editora da Unicamp, 1997. p.141-158.
- MARQUES, Mário Osório. *Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2001.
- MELLO, Thiago de. *Vento Geral*. 2ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1984.
- _____. *Num campo de margaridas*. RJ: Philobiblion, 1986.

_____. *Poesia comprometida como a minha e a tua vida: pequena história natural do homem no fim que vem vindo do século vinte*. 8ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. 14ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1996.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. SP: Cosac e Naif, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4ª ed. SP: Perspectiva, 2003.

MINOIS, Georges. *História do Riso e do Escárnio*. Trad. de Maria Helena O. Ortiz Assunção. SP: UNESP, 2003.

MONTALVÃO, Alberto. *O Corpo Humano*. SP: Livraria Jacomo.

PINTO, Ziraldo Alves. *O Menino Maluquinho*. SP, Melhoramentos, 2002.

POLITZER, G. *Crítica dos fundamentos da Psicologia: a psicologia e a psicanálise*. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1998.

QUINTANA, Mário de Miranda. *80 Anos de Poesia*. 4ª ed. SP: Editora Globo, 1995.

RABELAIS, François. *Gargântua e Pantagruel*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003.

RIBEIRO, Renato Janine. Posfácio. In: GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Trad. Betânia Amoroso. SP: Companhia das letras, 1987, p.235-241.

ROQUETTE, J. I. *Código do bom-tom, ou, Regras da cicilidade e de bem viver no século XIX*. Org. Lília Moriz Schwarcz. SP: Companhia das letras, 1997.

ROSA, Maria Cristina. *Corpo e Cultura*. In: WERNECK. Christianne Luce Gomes & ISAYAMA, Helder Ferreira (Orgs.). *Lazer, Recreação e Educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.115-144.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 1999.

SAAVEDRA, Michel de Cervantes. *O Engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha*. Trad. Sérgio Molina. 2ª ed. SP: Ed. 34, 2002. Primeiro livro.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. Na vida, na arte e nas ciências humanas. In: BETH BRAIT. *Bakhtin: conceitos chaves*. SP: Contexto, 2005. p.103-121.

SOUZA, Eustáquia Salvadora, VAGO, Tarcisio Mauro & MENDES, Cláudio Lúcio. *Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. In COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Ijuí-RS: Sedigraf, 1997, p.63-85.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da Educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo presente? In: BRACHT, V. e CRISORIO, Ricardo. *A Educação física no Brasil e na Argentina: Identidade desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados; RJ: PROSUL, p.155-177.

TÁVOLA, Artur da. *Leilão do mim*. RJ: Nova Fronteira, 1987.

TEZZA, Cristóvão. *A Construção das vozes no Romance..* In BRAIT, B. (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. SP: Editora da Unicamp, 1997, p.219-228.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 4ª ed. SP: Hucitec, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Teoria e Método em Psicologia*. Trad. Cláudia Berliner. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 6ª ed. SP: Martins Fontes, 2000a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 2000b.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes, 2001.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação E Sociedade*. 2ª ed. Campinas, SP.Cedes, ano XXI, n. 71, p.21-44, julho, 2002.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. Na vida, na arte e nas ciências humanas. In: BETH BRAIT. *Bakhtin: conceitos chaves*. SP: Contexto, 2005. p.103-121.

SOUZA, Eustáquia Salvadora, VAGO, Tarcisio Mauro & MENDES, Cláudio Lúcio. *Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. In COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Ijuí-RS: Sedigraf, 1997, p.63-85.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da Educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo presente? In: BRACHT, V. e CRISORIO, Ricardo. *A Educação física no Brasil e na Argentina: Identidade desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados; RJ: PROSUL, p.155-177.

TÁVOLA, Artur da. *Leilão do mim*. RJ: Nova Fronteira, 1987.

TEZZA, Cristóvão. *A Construção das vozes no Romance..* In BRAIT, B. (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. SP: Editora da Unicamp, 1997, p.219-228.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 4ª ed. SP: Hucitec, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Teoria e Método em Psicologia*. Trad. Cláudia Berliner. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 6ª ed. SP: Martins Fontes, 2000a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 2000b.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes, 2001.

_____. *Manuscrito de 1929. Educação E Sociedade*. 2ª ed. Campinas, SP.Cedes, ano XXI, n. 71, p.21-44, julho, 2002.



BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

COLLEÇÃO