

**Andrisa Kemel Zanella  
Lúcia Maria Vaz Peres**  
Organizadoras

# **Memórias do corpo biográfico**

## **Como elas habitam em nós?**



**OIKOS**  
EDITORA

**Memórias do corpo biográfico**  
**Como elas habitam em nós?**

**Andrisa Kemel Zanella  
Lúcia Maria Vaz Peres  
Organizadoras**

**Memórias do corpo biográfico  
Como elas habitam em nós?**



São Leopoldo  
2019

© Dos autores – 2019

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Impressão: Allprint

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Lúis H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

M533 Memórias do corpo biográfico: como elas habitam em nós? / Organizadoras: Andrisa Kemel Zanella e Lúcia Maria Vaz Peres – São Leopoldo: Oikos, 2019.

112 p.; 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-7843-910-1

1. Formação – Professor. 2. Educação. 3. Imagem corporal. 4. Corpo humano. 5. Dança. 6. Pedagogia. 7. Teatro. I. Zanella, Andrisa Kemel. II. Peres, Lúcia Maria Vaz.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:

Biblioteca Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

## Sumário

Apresentação .....	7
Reverberações das imagens de corpo na constituição de futuros professores de Dança, Pedagogia e Teatro: leituras a partir do imaginário .....	11
<i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
O que o corpo revela ao ser narrado? .....	15
<i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
<i>Alexandre da Silva Borges</i>	
<i>Lúcia Maria Vaz Peres</i>	
Narrativas do corpo biográfico: o que ele pode nos anunciar? ..	29
<i>Lúcia Maria Vaz Peres</i>	
O corpo biográfico e o sensível na formação de professores .....	35
<i>Camila Borges Santos</i>	
O corpo presente .....	42
<i>Carmen Anita Hoffmann</i>	
A pesquisa autobiográfica e o corpo na formação da professora e do professor de Teatro .....	51
<i>Fabiane Tejada da Silveira</i>	
Corpo e operações do ato de ler: memórias, usos, inscrições e disposições .....	56
<i>Roselusia Teresa de Moraes Oliveira</i>	
Entre <i>selfie</i> e <i>self</i> : mais perguntas do que respostas na formação do professor de Dança .....	67
<i>Thiago Silva de Amorim Jesus</i>	
Que corpo sou(mos)? O que pode um corpo? .....	75
<i>Valeska Fortes de Oliveira</i>	

Enquanto não for tapera .....	84
<i>Alexandre da Silva Borges</i>	
Do desafio de uma dança ao prazer de ensinar: as metamorfoses de um corpo em constante desafio .....	87
<i>Bruno Blois Nunes</i>	
Juntando memórias para constituir a minha primeira morada ....	91
<i>Carolina Martins Portela</i>	
A lição de anatomia .....	93
<i>Cassius André Prietto Souza</i>	
Bagagem e memória: corpos que contam e criam .....	97
<i>Marina Timm Medeiros</i>	
O corpo que fala, escuta e aprende... memórias de um autoconhecimento .....	100
<i>Ramon de Oliveira Granado</i>	
Vivências que o corpo conta .....	104
<i>Robson Bordignon Pólvora</i>	
O que meu corpo tem para me contar? .....	107
<i>Shaiane Beatriz dos Santos</i>	
Organizadoras e Autoras .....	109
Autores e Autoras .....	109

# Apresentação

“O meu corpo sou eu”.  
(Danis Bois)

Somos matéria ao demarcar nossa presença no mundo. Somos memória ao diferenciar e nos aproximar do outro a partir de nosso repertório existencial. Somos (eu) falantes que traduzem em gesto a história de vida. Somos criativos que modificamos e inventamos novas possibilidades nos espaços que ocupamos. Somos seres pensantes ao sinalizar a todo momento o que é melhor para nós.<sup>1</sup> Será que estamos abertos a perceber esse corpo?

**Memórias do corpo biográfico: como elas habitam em nós?** proposta materializada neste livro dá continuidade às pesquisas empreendidas sobre o Corpo Biográfico e Imaginário desde 2009 no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS). Buscamos no contexto da formação de professores provocar o pensar sobre as memórias que ficam inscritas no corpo e como elas habitam em cada ser humano. Seria essa memória um habitar expresso e concretizado no gesto, denotando a presença e a (inter)ação do sujeito no mundo? A essa pergunta poderemos ter vários pontos de vista sobre...

Se o corpo é o meio de comunicação, expressão, identidade, criação, transformação, por que ainda faltam espaços para uma abordagem no âmbito subjetivo e existencial na formação de professores? O que é necessário fazer para que na formação seja enfocado o prazer em relação ao cuidado de si ou mesmo as memórias inscritas no corpo de cada sujeito? E o que fazer com tudo isso?

A partir dessas indagações e das escritas dos autores deste livro, professoras(es)/pesquisadoras(es) e acadêmicas(os), visamos

---

<sup>1</sup> Essa ideia de corpo que fala, cria e pensa tem como referência VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

instaurar um diálogo sobre as percepções e memórias do corpo no contexto formativo. Os textos aqui apresentados darão visibilidade a diferentes pontos de vistas, os quais expressarão suas percepções sobre o tema, bem como suas construções e sentidos a partir dele. Portanto aqui serão expressas experiências vividas e estudos voltados a esse foco.

No primeiro capítulo, Andrisa Kemel Zanella apresenta a pesquisa que dá origem a este livro. Em seguida, ela juntamente com Alexandre da Silva Borges e Lúcia Maria Vaz Peres esboçam as análises decorrentes da empiria da pesquisa, cujo objetivo de estudo centrou-se nas experiências vividas com e em relação ao corpo e como elas podem ser constituidoras do corpo adulto do futuro docente da área da dança, da pedagogia e do teatro. Posteriormente, Lúcia Maria Vaz Peres apresenta um ensaio que problematiza a temática do corpo como memória a partir de questões para o próprio corpo.

Os capítulos que seguem darão ênfase ao corpo e sua biografia no espaço em que a docência se constitui como formação. Os autores Camila Borges Santos, Carmen Anita Hoffmann, Fabiane Tejada da Silveira, Roselusia Teresa de Moraes Oliveira, Thiago Silva de Amorim Jesus e Valeska Fortes de Oliveira foram convidados para, a partir de suas experiências e interlocuções com a pesquisa que dá origem a este livro, dialogar sobre as percepções de seus corpos e/ou os corpos de seus alunos no contexto formativo. Os autores apresentam textos diversos... de diferentes regiões do país... pensares... problematizações... que enriquecerão possibilidades para refletirmos sobre o tema.

Por fim, Alexandre da Silva Borges, Bruno Blois Souza, Carolina Martins Portela, Cassius André Prietto, Marina Timm Medeiros, Ramon de Oliveira Granado, Robson Bordignon Pól-vora, Shaiane Beatriz dos Santos, acadêmicos(as) que estiveram diretamente envolvidos na pesquisa a partir de uma pergunta detonadora “O que o corpo tem para me contar?”, lançaram-se ao exercício de escrita, que se configurou em um pequeno texto que convergiu memórias e primeiros ensaios como pesquisadores.



Falar sobre o corpo pode ser um modo de apropriar-se do patrimônio existencial e humano, que diz muito de si e do mundo em que estamos inseridos. É chegado o momento de assumirmos o corpo como uma complexidade do que somos e que podemos estar sendo até o momento, bem como as escolhas futuras que faremos. Assumirmos que o corpo compreende o eu e o nós ao mesmo tempo. Isso quer dizer: o corpo faz parte do trajeto antropológico preconizado nos estudos do Imaginário por Gilbert Durand, em especial.

Que as páginas deste livro permitam ao corpo falar, inventar, pensar, escolher e transformar-se. E sobretudo expandir-se!

Boa leitura!

*Andrisa Kemel Zanella*  
*Lúcia Maria Vaz Peres*



# Reverberações das imagens de corpo na constituição de futuros professores de Dança, Pedagogia e Teatro: leituras a partir do imaginário

*Andrisa Kemel Zanella*

Escolho como título deste capítulo o mesmo nome do projeto de pesquisa apoiado pelo Edital 01/2017 – ARD/FAPERGS desde dezembro de 2017 e que dá origem a este livro. O estudo foi desenvolvido no Centro de Artes e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas com acadêmicas e acadêmicos dos cursos de Dança, Pedagogia e Teatro Licenciatura.

Cabe ressaltar que tudo começou entre os anos de 2009 e 2013, momento em que realizei o doutorado que resultou na tese intitulada “Escrituras do Corpo Biográfico e suas contribuições para a Educação: um estudo a partir do Imaginário e da Memória”<sup>1</sup> e no livro “O Corpo Biográfico na Educação: um estudo a partir do Imaginário e da Memória” (2015). Naquele momento, foquei nas memórias do trajeto formativo inscritas no corpo de acadêmicas do Curso de Pedagogia, compreendendo a interpretação do gesto como tradução do imaginário nas escrituras do Corpo Biográfico a partir do exercício de biografização corporal pela improvisação teatral. A tese que daí emergiu foi que “a memória do corpo faz parte do trajeto formativo de cada pessoa, cujas experiências significativas ficam registradas como uma escritura” (ZANELLA, 2013, p. 10).

Durante o estudo doutoral, a dimensão biográfica do corpo ganhou espaço, o que repercutiu em diferentes maneiras de sentir/viver o corpo no espaço formativo, despertando minha atenção para a necessidade de continuar o percurso investigativo, amplificando as discussões sobre o corpo biográfico na formação

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas na linha de pesquisa “Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem”, com orientação da professora Dr<sup>a</sup> Lúcia Maria Vaz Peres.

inicial de professores. Assim, o intuito da referida pesquisa foi avançar e investigar em que medida as imagens de corpo, resultado das experiências vividas no decurso da formação escolar e acadêmica, repercutem no processo de ensino e aprendizagem do corpo adulto em sua forma de ser, estar, agir, expressar-se no cenário da docência.

Cabe ressaltar que esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS), que há mais de 18 anos estuda e pesquisa o campo teórico do Imaginário e das narrativas (auto)biográficas, tendo como principais referências Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Danis Bois, Marie-Christine Josso.

O caminho metodológico da pesquisa originária deste livro ancorou-se na pesquisa-formação preconizada por Marie-Christine Josso (2010, 2009, 2004) e Christine Delory-Momberger (2008), acionando o conhecimento indireto via narrativa oral a partir de pergunta detonadora “Como seu corpo viveu suas experiências desde a infância até hoje?” com acadêmicas e um acadêmico do Curso de Dança, Pedagogia e Teatro da UFPel.

É necessário ressaltar que a escolha pelos cursos e, conseqüentemente, os sujeitos da pesquisa justificou-se por ser o contexto que estou/estamos (pesquisadores) inseridos. A coleta de dados resultou em 04 narrativas: uma do Curso de Dança, duas do Curso de Pedagogia e um do Curso de Teatro. Todos foram acadêmicas e acadêmico ingressantes em 2018/1 com idades entre 18 e 52 anos.

Esse processo investigativo no campo do Imaginário<sup>2</sup> possibilitou entrar na perspectiva simbólica, singular-plural, tendo na narrativa dos sujeitos as imagens sobre si e sobre o seu entorno. Ao serem narradas, trouxeram indícios das escrituras<sup>3</sup> do Cor-

---

<sup>2</sup> Estudar o Imaginário, na perspectiva de Gilbert Durand, representa apreender nos componentes fundamentais do psiquismo humano e das estruturas arquetípicas, nas quais estão ancoradas as representações simbólicas e o pensamento singular-plural, porque sempre coletivo e antropológico.

<sup>3</sup> “Escritura, neste contexto, é entendida como os registros que ficam inscritos no corpo de cada estudante, no âmbito físico e psíquico, a partir das experiências vivenciadas no decurso de seu trajeto formativo de vida e que, de alguma maneira, refletem na sua interação com/no mundo” (ZANELLA, 2013, p. 17).

po Biográfico. As imagens, que para Durand são a re(a)apresentação do vivido, são repletas de significação e trazem consigo a transformação como força motora e capaz de produzir novos sentidos ao aqui-agora. Isso porque estamos falando de uma abordagem simbólica que instaura um processo de transcendência do significado para, na interpretação, o sentido ser construído.

Este breve preâmbulo sobre o Imaginário e o simbólico justifica o movimento empreendido: buscar nas narrativas dos sujeitos da pesquisa os núcleos simbólicos com o intuito de encontrar o mitema de cada sujeito da pesquisa. O mitema é o pequeno tema de uma unidade simbólica.<sup>4</sup> Em linhas gerais, esses conceitos têm origem em uma releitura de Durand a partir dos estudos de Lévi-Strauss. Durand parte da unidade discursiva à unidade do discurso mítico como redundância significativa, isto é, repetitividade (enquanto o primeiro baseava-se apenas na unidade discursiva). Dizendo de outra maneira, o mitema é o agrupamento de palavras que de algum modo exercem o papel mítico, trazendo à luz o sentido latente que está subsumido na simbólica da imagem do corpo (a amplificação, a hermenêutica instauradora do dito. O gesto!).

Os mitemas encontrados são os seguintes: **Corpo intimado; Corpo transmutado; Corpo limitado e Corpo metamorfose**. Eles evidenciaram as inscrições no corpo biográfico, que, no momento presente, repercutem na maneira como os sujeitos se colocam, agem e interagem no contexto formativo.

Por que atribuir atenção às imagens de corpo que surgem das narrativas nessa perspectiva simbólica? Talvez para provocar um corpo falando (JOSSO, 2012), em que discentes e docentes atendem ao que o corpo biográfico quer dizer. Tal proposição é capaz de projetar um momento posterior e muito desejado, o qual se refere à escuta e à atenção do corpo que sente e assim pode construir possibilidades para a abordagem de sua dimensão biográfica (tanto no aspecto vivencial – memórias – teórico – estudos –; como prático – exercícios corporais) no contexto da formação de professores. Percebe-se que muitas vezes se trabalha o corpo a partir de uma

---

<sup>4</sup> Veremos esse conceito com mais clareza no próximo capítulo, quando será abordado na análise da empiria.

perspectiva prática (mecânica), mas não há a mobilização das memórias, deixando de lado a possibilidade de perceber a reverberação na futura prática docente. Sendo assim, abre-se um campo com outros pontos de vista assentados em novos pilares. Quais sejam: conhecimento imanente (relacionado diretamente à experiência corporal imediata), transcendente (memórias singulares e antropológicas). Ambos os pilares advêm de subjetividades que contemplam dimensões do sujeito singular-plural, as quais agregam o coletivo, mas também as aspirações, sonhos e desejos individuais.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi despertar o valor e a importância em abordar o corpo no seu aspecto teórico, prático, subjetivo e antropológico na formação de professores. Aposto que esta abordagem poderá reverberar, a médio prazo, na prática pedagógica dos professores em formação e na maneira como o corpo é tratado na escola.

## Referências

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Traduzido por Albino Pozzer; Coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Experiências de Vida e Formação**. Tr. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

ZANELLA, Andrisa Kemel. **Escrituras do Corpo Biográfico e suas contribuições para a Educação**: um estudo a partir do Imaginário e da Memória. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. **O corpo biográfico na educação: um estudo a partir do imaginário e da memória**. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

## O que o corpo revela ao ser narrado?

*Andrisa Kemel Zanella*  
*Alexandre da Silva Borges*  
*Lúcia Maria Vaz Peres*

Neste capítulo, queremos falar de um corpo que é morada (habitação), parafraseando Josso (2009), do ser humano, que ocupa espaços e que por meio do gesto se faz ação. Corpo que, no decurso de seu trajeto antropológico (DURAND, 2002), assimila e acomoda as intimações que decorrem do meio cósmico e social por meio das experiências herdadas e vividas.

Nessa perspectiva, as imagens que emergiram de um corpo que foi falado passam a ser visibilizadas e problematizadas por meio da narrativa de quatro discentes, aqui nomeados como A Menina, A Dançarina, A Baliza e o Teatireiro<sup>1</sup>.

As narrativas gravadas, posteriormente transcritas e analisadas à luz dos estudos do Imaginário, na busca de mitemas, foram o material empírico e instigador deste livro e a base da escrita que apresentamos abaixo. A partir delas construímos excertos poéticos, contidos latentemente nas narrativas dos quatro discentes. E assim exercitamos o que chamamos de uma poética patente a fim de amplificar e, minimamente, mostrar o sentido dos dados em uma perspectiva instauradora da interpretação dos dados. Na sequência, será apresentado uma escrita ficcional a partir das narrativas. Finalizamos com os mitemas, pequeno tema de uma unidade simbólica, buscando mostrar as memórias inscritas no corpo biográfico como força propulsora do corpo adulto que está em formação para a futura docência.

E então... o que as narrativas denotaram sobre o corpo?

\* \* \*

---

<sup>1</sup> Nomes criados a partir de elementos que aparecem na narrativa dos sujeitos.

**Poética patente: *A Menina***

*Ela joga, corre, pula, vibra.*

*Seu corpo se agita e se embala como uma bola que quica sem parar.*

*Dança...*

*Dança de rua, ballet, não importa*

*O importante é deixar o corpo seguir o ritmo da música.*

*Apresenta...*

*Ensaia, prepara-se para o grande momento.*

*O palco da escola é o seu lugar.*

*Cresce...*

*o corpo cansa.*

*As tarefas se acumulam.*

*E a dança vira saudade.*

**Escrita ficcional**

Falar do próprio corpo e das experiências que ele traz desde a infância? É muita “coisa”! De fato, o corpo resume em si uma imensidão de registros, sensíveis ou não. O que vem à mente? A participação no balé clássico – atividade que normatiza passos, mas que põe em ritmo as expressões mais íntimas. Além do balé, dança de rua. Opa! Aí está outro movimento, não oposto, mas complementar, libertando o corpo de (com)passos primeiros. Atividades importantes para uma infância, para o desenvolvimento, registros que se agregam, marcas. É complexo! Mas o movimento em si, do corpo, é “coisa tranquila”; também se deu por meio dos jogos escolares, na Educação Física, eis o desenvolvimento cognitivo, de habilidades, da lateralidade e a noção de espaço. O tempo pauta-se na experiência corpórea. Três anos de balé! Arrependimento por não ter seguido. Mas a vida é feita de ciclos e estágios. E voltar não seria a mesma coisa. Frustração! Contudo tais experiências deixam a pessoa desinibida. Experiência no palco, com o público, o corpo perde a vergonha.

Hoje a experiência traz “cansaço” pela prática exigir mais e além quanto à capacidade física. A volta para a universidade, com os afazeres do cotidiano, faz com que o corpo responda de maneira “carregada”. É necessário “descarregar” as tensões em outra atividade, como a dança, para não criar patologias.



Por fim...

Corpo cansado, corpo delimitado pelas vivências e movimentos nele registrados, pelo ballet, pelas regras... Tentativa de liberdade! Dança de rua. Retorno à vida acadêmica. Fuga das patologias. Mas dele é difícil falar. Complexo! Desse corpo carregado, dos afazeres diários, exige-se um pouco mais: descansar! Fugir, um pouco mais, das tensões da vida, porém com atividade – como a dança.

### **Mitema: Corpo intimado**

Podemos depreender que das memórias inscritas no corpo da menina que se torna mulher emerge a imagem de um corpo intimado pelo meio. Na infância, uma intimação de um corpo que leva a dançar, treinar, movimentar e se apresentar. E na fase adulta, a cumprir tarefas, deixando de lado o movimento do corpo como prazer.

A intimação propõe um movimento que resulta no trajeto seguido pela **Menina** no decorrer de sua vida. Cabe ressaltar que o trajeto antropológico, segundo Durand (1988, p.80), “pode ser seguido no sentido: fisiologia → sociedade; ou, ao contrário: sociedade → fisiologia”. No caso da **Menina**, percebemos que o meio em que ela está inserida é fundador da sua maneira de (re)agir no mundo, repercutindo assim no seu corpo cotidiano.

Nessa perspectiva, é possível observar que a intimação que emana do meio cósmico e social está sempre lhe propondo algo. Inicialmente, percebemos um movimento que vai do regime diurno<sup>2</sup> ao regime noturno<sup>3</sup>. No primeiro caso, de treinamento do corpo

---

<sup>2</sup> Para Durand, o Imaginário se constitui em dois regimes, diurno e noturno, que configuram duas forças de coesão, agregando, segundo Teixeira e Araújo (2011, p. 51), “as imagens em dois universos antagonistas [...], produzidos no trajeto antropológico, ou seja, entre o psicofisiológico e o sociocultural e que se desdobram em três estruturas (1980)”. As estruturas polarizantes são: heroica; mística e sintética. O regime diurno define-se, para Durand (2002), como o regime da antítese, oposição entre duas ideias como luz-trevas, a luta do bem contra o mal, do guerreiro contra o monstro. Agrega o campo da razão.

<sup>3</sup> O regime noturno caracteriza-se pela eufemização, unificação e conciliação, adentrando o campo da subjetividade.

que a leva a aprender a técnica do ballet e da dança de rua. No segundo caso, denota o momento de expressão, afetividade e realização do corpo ao se apresentar. E, posteriormente, na fase adulta, o treinamento que remete à disciplina e ao cumprimento de tarefas reverbera em um corpo cansado e desprovido de movimento em prol de um crescimento profissional. Parece prevalecer o regime diurno no trajeto antropológico de formação da **Menina**.

Encontramos o treino como uma imagem forte nesta narrativa. Treinar, segundo o *Dicionário Aurélio Online*<sup>4</sup>, traz como um dos significados “exercitar; realizar de modo regular certa atividade [...] adestrar; tornar hábil ou capaz através de orientação ou instrução”. A partir dessa ideia – de corpo treinado – podemos pensar que, para se tornar professora, as memórias inscritas no corpo dela intimam à disciplina, que envolve rigor, repetição, estudo e dedicação, não possibilitando, nesse momento, tempo para a expressão de prazer com o corpo. Inicialmente, um corpo que treina dançando; na sequência, um corpo que treina na formação.

O mitema **corpo intimado** parece mostrar um corpo que foi treinado, mas não conscientizado. Havendo assim uma quebra corporal do período infantil para o adulto. Seria um corpo quase que motorizado? Que movimento produz esse corpo motorizado? Esse movimento de força motora? Haverá apropriação consciente desse movimento? Isso nos leva a pensar em uma imobilidade subjetiva corporal. Será um corpo que reage ao que o meio lhe intima a partir de um treinamento? Importante pensar nisso no contexto da futura docência, em que a disciplina é a força maior para a realização das tarefas cotidianas. Como isso poderá intimar a prática dessa docente?

\* \* \*

### **Poética patente: *A Dançarina***

*Um corpo...*

*Escondido*

*Apreensivo*

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/treinar/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

*Sofrido  
À deriva.  
Que ao dançar...  
Transmudou de um estado a outro  
Superou  
Se entrosou.*

### **Escrita ficcional**

É difícil falar sobre o corpo. Há um sentimento, um sofrimento do passado presente nele. Não sei! Os entraves do corpo estavam na dificuldade de relacionamentos – retração, quase depressão. Trata-se do físico também. Anemia... Eis a pré-adolescência e seus obstáculos. Quanto à infância, era mais tranquila – havia socialização – se tinha um corpo agitado. A retração viria com a vigia dos outros, nos dizeres de que como deve ser e agir. A gente tenta melhorar, se soltar um pouquinho. A dança ajuda! A dança, as apresentações ao público, com um grupo independente, auxiliam no relacionamento interpessoal. Isso começa em 2015; até então se passava por muita dificuldade. O grupo auxilia no prosseguimento com a dança, desenvolver a paixão pela dança. Há ajuda e melhora no coletivo.

Por fim...

O corpo fragilizado pelas vivências passadas, corpo massacrado pelos ditames sociais, pelo padrão dos ideais do que se deve ser. Corpo que retoma a vida e a graça na dança, no grupo independente, que se autoalimenta para dali viver com ares de igualdade, mais e melhor. Confraternização do corpo por meio do apoio, do coleguismo. Fortalecimento do corpo, da alma. Possibilidade de renascimentos.

### **Mitema: Corpo transmutado**

Na narrativa de **Dançarina**, podemos perceber que a transmutação é o movimento motor que inscreve em seu corpo uma outra relação com o mundo e as pessoas. Corpo que, ao ter limitações ao interagir, adoeceu. Aqui identificamos uma possível dificuldade, que refletiu em um movimento de descida, que poderia ser de encontro consigo mesmo, mas não foi. Ao invés de provo-

car a reflexão e uma maior apropriação de si, resultou em um movimento contrário de dor e sofrimento, marcando o adoecimento do corpo.

Há uma dificuldade em relação ao coletivo que repercutia em um corpo preso, como se estivesse acorrentado. Ao buscar o sentido simbólico de corrente, chega-se a ideia de relação entre dois seres, entre dois extremos, segundo Chevalier e Gheerbrant (2009). Para os autores, “em um sentido sociopsicológico, a corrente simboliza a necessidade de uma adaptação à vida coletiva e a capacidade de integração ao grupo. Marca uma fase da evolução ou da involução pessoais (sic)” (2009, p. 292-293). Dessa maneira, observa-se um corpo que parece que não se encontrava no coletivo por diferentes razões. Porém, ao deparar-se com a dança, indica que se identificou e se libertou, gerando um novo movimento. As correntes que aprisionavam tornaram-se elos de ligação e adesão espontânea ao grupo que dança, vibra e sente paixão no movimento.

A dança representou uma força propulsora, que gerou um gesto heroico que repercutiu na subida, na ascensão. Seus subterfúgios deixaram de ser suas dores físicas e psicológicas para ser o dançar.

Assim, o mitema **corpo transmudado** indica que **Dançarina** mudou de um lugar a outro, transformando-se a partir de uma linguagem artística que se configura no movimento, na expressão e no gesto. Essa atitude heroica que faz seguir em frente pode ser um indício forte de um corpo adulto que aprendeu a superar os imprevistos e desafios para se colocar, expressar e se fazer presente no contexto em que está inserido e no cenário da docência, que hoje é o lugar de encontro de perspectivas, desejos, realizações e reinvenção de vidas.

\* \* \*

### **Poética patente: *A Baliza***

*Dançar...*

*Expressar...*

*Inventar e reinventar...*

*Eis um corpo que se expressa, se movimenta e se mostra.*

*Mas também tem medo.*

*Medo de se machucar!  
Porque o freio em forma de óculos limita,  
mas não cessa a vontade  
e os sonhos de um corpo que é ação e reação!*

### **Escrita ficcional**

Dança na infância? Não. Mas no ensino fundamental havia a banda. Baliza! Área da ginástica, que também foi contemplada, ainda muito pequena. Como baliza, seja numa cidade ou outra, a vida passou... Fazendo “ginástica”! Após, oficina do Tholl – seleção! Corpo intimado pelos olhares que julgam. Seleccionada! Dois anos de treino e experiência. O corpo foi enriquecido pela técnica e pelo sonho. Contudo doeu! Com o tempo, o corpo foi exigido demais, um mau trato sem culpa, mas com pena. O medo trouxe a pausa. Lembrança boa? Da infância, da 5ª série, da Educação Física, do correr, da ginástica. Foi o medo que “parou” o corpo. Enferrujou! Os óculos também eram entrave. E a banda? Pelos cuidados da mãe, que viu a baliza deixar de sorrir, houve a retirada. Ficam na memória as estrelinhas, a ponte, a abertura e uma dançadinha... Dança na infância? Parece ter. Mas as memórias mais próximas trazem pequenos traumas por ver o uso do corpo na medida extrema... Receios. Medos.

Por fim...

Por qual motivo não chamar de dança os movimentos mais infantis? Parecem ser as mais belas e suaves formas de dançar. Contudo a baliza, num primeiro momento, não se viu dançando; lembrou-se dessa etapa da vida enquanto “ginasta”. Os condicionamentos técnicos parecem também ser amarras, que pesam o olhar. Depois de baliza, integrante do Tholl. As extremidades sentidas na pele e no músculo repuxado. E se o osso doesse? Será que não dói? Técnica e primor. O espetáculo é belo a partir da exigência frente aos limites do corpo que não se conhece. Fraqueza? Superação. Corpo que sente, corpo que se amedronta, corpo consciente! Zelar a saúde do corpo pode ser ação do medo que nos coloca em resistência ao risco. Corpo fraco? Corpo sensato. O corpo precisa sorrir!

### **Mitema: Corpo limitado**

A narrativa de **Baliza** mostra-nos que o movimento sempre foi uma constante em sua vida. Um corpo que pela ginástica se movimentou, expressou e revelou uma proatividade diante das atividades que lhe eram propostas. No entanto os machucados que o corpo sofreu parece que geraram medo. Medo que se associou ao uso de óculos, representando um limitador em sua vida, fazendo-a se conter em muitos momentos, embora houvesse uma vontade outra.

Pela narrativa é possível observar que o corpo é como se fosse um espelho de si, pois expressa tudo o que sente: vontade, alegria, angústia, medo... Para Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 393-394), o espelho é uma superfície que reflete “a verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência [...] é do mesmo modo relacionado, na tradição nipônica, com a revelação da verdade não menos com a pureza”. Além de refletir, o espelho constitui-se na imagem, transformando-se. Associar o simbolismo do espelho ao corpo de **Baliza** contribui para pensar na ideia de corpo expressivo, que reflete o que sente, reagindo ao contexto de maneira sincera, às vezes limitada, mas disponível ao que lhe acontece. Disponibilidade que a instiga, mas nem sempre a leva a agir e interagir, pois muitos são os sentimentos que refletem ao deparar-se com determinadas situações.

Nesse sentido, o mitema **corpo limitado** pode revelar que há um elemento limitador nas ações de **Baliza**, que a faz ter muitos cuidados com as atividades que realiza atualmente. Cuidados que podem expressar-se em suas ações como docente. Porém não vemos um corpo estagnado, mas muito expressivo, que não deixa de mostrar o que está sentindo. Essa ação poderia repercutir no corpo adulto conectado com o que o cerca? E poderia também se constituir na ressonância da futura professora?

\* \* \*

### **Poética patente: O Teatreiro**

*Estripulias de um menino*

*Que cria, inventa, solta sua imaginação.*

*O desejo o leva a concretizar projetos de vida.*

*Vida que traz a doença, mas também a superação.*

*E o corpo agora é atenção, prontidão e expressão,  
pois as cortinas se abrem, o teatro vive  
e o corpo renascido metamorfoseia-se, descobrindo  
inúmeras possibilidades.*

### **Escrita ficcional**

Num primeiro momento, houve a tentativa de ingresso no mundo das exatas. Mas não era o mundo ideal. Preferência? Teatro! Segunda graduação, a primeira em Letras. Porém o teatro interessou bastante, mesmo começando tarde. Motivo? Não pelas especificidades teatrais, mas por sempre ser ativo e falante quando criança. Caçula entre quatro irmãos. Peste! O braço foi quebrado com sete anos. Estripulia. A imaginação fazia da brincadeira uma olimpíada. As vassouras ao alto eram obstáculos. Não deu certo... O sonho de atleta cedeu lugar ao desejo de ser militar. O corpo era de um fuzileiro. No aquartelamento, a coisa era comedida. Contudo havia muito exercício físico, corrida, lutas marciais. Partes do corpo que “nem haviam” foram estimuladas e desenvolvidas. A carreira militar foi interrompida. Câncer! 58kg! A morte próxima! A cura veio em cor azul (referente à quimioterapia)! O corpo precisava de leveza, mas com movimento. Dança! Mas devagar. Mas no quartel a epifania: desejo de ser militar? Não mais. A essência de um corpo organizado não é necessariamente rígida. Corpo e expressão corporal, eis duas preocupações. O vôlei foi outra atividade. Uma escola que oferecesse vôlei para meninos foi escolhida. Das letras, a profissão – professor. Enquanto estudante, as cadeiras de expressão corporal trazem felicidade: libertam e exorcizam.

Por fim...

A energia de um corpo que vibra, mesmo em criança, parece estoque para quando se precisa. Fazer arte, enquanto pequeno, é a saúde que pulsa no corpo que se vê livre. Solto e leve, pula, faz traquinagem, quebra. Corpo sem amarras, cura e segue. Tentativa de enquadramento ao corpo que se viu, por um instante, militarizado. Corpo que resiste ao impulso quase impróprio. Espelha a doença, a piora delas. Chamada da morte que o corpo, em vida, poda! A cor azul retrata o céu, o horizonte, disponível num por vir ao corpo que se salva. Corpo sem amarras, cura e segue. Reto-

ma-se o movimento. Corpo alado que dança em batalha. Que vence brincando. Traquinagem com as faces da morte. O corpo baila e dribla a vida. Corpo sem amarras, cura, segue, seguirá!

### **Mitema: Corpo metamorfose**

**Teatreiro** faz uma narrativa que revela muita energia na infância. Brincando e fazendo estripulias, seu corpo ativo foi sendo marcado por quedas e quebras, que o fizeram desde cedo a se adaptar aos acontecimentos transcorridos. A predisposição corporal e sua disciplina fizeram com que escolhesse a carreira militar, que logo foi interrompida pela doença. Doença que o aproxima da morte e ao mesmo tempo o faz reinventar a vida.

Essa metamorfose que acontece entre escolha, saúde, doença e superação faz com que o cuidado de si se torne um elemento fundamental em sua vida. Um cuidado que o leva a deparar-se com a dança para dar vazão a seu sonho que era fazer teatro.

Percebemos aqui a superação que se reverbera em um corpo que foi da disciplina em direção ao cuidado de si, tornando-se expressão que se exercita e ganha a cena no Curso de Teatro.

O renascimento vivido por **Teatreiro** remete à imagem da Fênix. Pássaro mítico, de origem etíope, que para os autores Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 421-422) é “de um esplendor sem igual, dotado de uma extraordinária longevidade e que tem o poder, depois de se consumir em uma fogueira, de renascer de suas cinzas”. A ressurreição e a imortalidade, segundo os autores, revelam um reaparecimento cíclico que pode ser relacionado diretamente com a narrativa de **Teatreiro**. Nitidamente, isso promove um reinício de ciclo com a superação da doença, que gera uma nova atenção junto a seu corpo, repercutindo assim na ascensão de outros sonhos e desejos ainda não vividos.

Nesse sentido, o mitema **corpo metamorfose** apresenta a transformação como um elemento a perpassar a história de um ser humano que de militar se torna professor. Para além da disciplina militaresca, busca no teatro a reinvenção de conceber a disciplina como cuidado e possibilidade de dar sentido à sua vida.

\* \* \*



### **Da fala aos silêncios... o que as narrativas nos dizem?**

Vejamos... parecem nos dizer que falar sobre o corpo nem sempre é uma experiência fluida ou cômoda. Isso parece ser universal! No caso dessa pesquisa, identificamos algumas “amarras” através das narrativas retratadas, principalmente, na expressão “é difícil [quanto a falar das vivências do corpo]”. Essa dificuldade está associada à vergonha de um corpo observado. Dos limites do corpo que deixa de fazer aquilo que almejava, seja pela passagem breve por uma infância difícil, seja pela simples desistência. A dificuldade de falar do corpo pode ser traduzida pela dificuldade de falar de si. As vivências que permeiam a biografia corporal emergem nas memórias dos sujeitos com afetos e sentimentos – felizes ou não. Mas que memória é essa?

Essa memória constitui-se na relação do ser humano (corpo) com o meio em que está inserido, perpassada por diferentes dimensões, que dilatam a relação do ser humano com/no mundo a partir da ideia de que para estar vivo em diferentes níveis é necessária uma vinculação e relação consigo mesmo e o cosmos. São essas interações que ficam na memória do corpo, através de uma escuta do que emerge de si (ZANELLA; PERES, 2015, p. 22).

As marcas evidenciadas na memória do corpo, no que tange à pesquisa em voga, também apresentam impulsos – além das amarras. Esses impulsos colocam, principalmente, o retorno e/ou acesso à docência, especialmente ao Curso de Dança e de Teatro, como um recomeço na vida dos sujeitos. Assim, entendemos que o corpo que dança e atua, ou que pelo menos é provocado pelo movimento da dança e da ação teatral, restabelece uma ligação do Eu com o (seu) corpo. A intimidade dessa relação eu-corpo pode fazer com que os nós das amarras sociais se soltem. É nesse sentido que as narrativas do corpo que dança e atua expõem um impulso. O corpo que se transforma parece ser o corpo que se reinventa no movimento.

Entretanto, entre as amarras e os impulsos, as falas em relação ao Corpo Biográfico advindo das vivências estão impregnadas de silêncio. Independente do que se diz, a exposição de trechos da vida humana a partir daquilo que o corpo vivenciou parece sem-

pre mais difícil. Será que tudo aquilo que o corpo vivencia denota muito mais sensibilidade? Na pele, a vida também passa e nessa passagem deixa visíveis marcas. Acreditamos que a intensidade dos registros do corpo pode emudecer o sujeito que provoca a memória sobre sua própria história. Para além de um corpo amordaçado pela sociedade e sua cultura há um corpo que sente e pensa.

Acreditamos que a fala, referente ao próprio corpo e suas vivências, nem sempre está livre de tais amarras sociais – muitas das vezes ligadas a religiões que ditam as formas do uso do corpo e suas vestes, por exemplo, ou até mesmo pelas nuances da vida familiar ou pelas demais intimações que o meio imprime nos indivíduos.

Contudo o silêncio referente ao que se pode dizer do corpo também fala. O que queremos dizer com isso? Martin (2012, p. 676), em sua edição de “O Livro dos Símbolos”, diz que “há silêncios e silêncios”. O silêncio pode abrir uma gama de sentidos, ao passo em que abre espaço para a fala daquilo que há de mais sagrado em nós. Se é por meio da fala que lançamos nossas vivências à possibilidade de reflexão, é no silêncio que podemos de fato meditar sobre elas. O silêncio, enquanto “voz do sagrado”, é exigido em diversas culturas e ordens religiosas para a obtenção não apenas da graça (resolução de algum problema por intuição, por exemplo), mas também no objetivo filosófico, como na conduta budista.

Gomes (2000), em seu texto “Do som do silêncio”, aponta questões pertinentes em relação ao tema, mesmo que a dimensão semiótica não possa do silêncio extrair seu amplo sentido, tampouco vivê-lo e dele experimentar. O referido autor, ao tentar taxonomizar o silêncio, sistematiza em lexemas o referido conceito: **Grau 0**: mutismo, afonia, emudecimento... – **Grau 1**: pausa, intervalo, trégua, interrupção... – **Grau 2**: laconismo, reticências, reserva, segredo, sigilo, ocultismo, censura... – **Grau 3**: paz, repouso, quietude, serenidade, deslumbramento, plenitude... Apenas o silêncio de Grau 0 corresponde a uma dimensão biológica, cósmica e geofísica. Os demais correspondem a uma dimensão antropológica.

A partir dessa disposição, entendemos que o silêncio emergente nas narrativas de um corpo questionado parte dos Graus 1 e 2, já que ocorrem pausas e interrupções pela dúvida da palavra, sela por uma suposta fala mal empregada ou pela demanda vocabulária no ato narrativo e até mesmo pela espera da lembrança e do acesso às imagens referentes à vivência corporal. Eis que o Grau 2, de um silêncio de reticências e de reserva, também se mostra presente. Pois, enquanto o sujeito narra sua vivência, no mesmo instante reflete sobre ela. Nesse movimento, talvez segredos sejam reservados e o sigilo de algumas cenas preferido. Nesse ínterim, o silêncio, que num primeiro momento se apresenta enquanto problema na pesquisa, é visto como potência. Ele fala mais do que a palavra, pois indica não apenas a intensidade da lembrança do corpo, mas também o momento de pausa para a reflexão, quase que concomitante, frente à memória. O encontro da memória pode ser entendido enquanto um trajeto silencioso.

Esses passos são orquestrados por um rico imaginário, o qual fervilha no silêncio do breu; a senhora do mistério passa a ser senhora da reminiscência, a qual possibilita o recordar. Não seria este recordar um acesso constante à memória coletiva que, aqui, é peregrina? Ou seja, um peregrinar! Memória mesclada ao Imaginário, (re)educam o homem trazendo em mente o devido propósito (BORGES, 2017, p. 126).

A partir dessa noção do “acesso” à memória, tem-se um viés sagrado, já que toca àquilo que é coletivo. As memórias do corpo, ao mesmo passo em que são individuais, são fagulhas do trajeto do *homo* na terra. Carregamos a herança de uma vivência anterior à história, para citar Eliade (1991). Rememorar as vivências do corpo provoca impacto e, nesse caso, nada mais coerente do que o próprio silêncio para traduzi-lo.

Percebe-se, a partir das narrativas anteriormente apresentadas, corpos de muitas vivências, mas que antes da pesquisa não foram intimados a refletir de maneira mais pontual sobre si. Assim, ao narrar as memórias, um processo reflexivo passou a acontecer, seja pela fala ou pelo silêncio, mobilizando outras maneiras de pensar e viver o corpo. Constata-se assim que as experiências vividas com o corpo no decurso do trajeto formativo de algum

modo constituem o corpo adulto em formação para a docência, seja pelas atitudes, pelos gestos, pelas ações ou pelas interações com o meio.

## Referências

BORGES, Alexandre da Silva. **A Educação Simbólica na Cantoria de Santinho em Povo Novo/RS**: a musicalidade e a noite regendo o rito. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 24ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

\_\_\_\_\_. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Álvaro. **Do som do silêncio**. Setubal, Portugal: Didáctica Editora, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. A Imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, L. M. V.; EGGERT, E.; KUREK, D. L. (orgs.) **Essas coisas do imaginário**... diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

MARTIN, Kathleen. **O Livro dos Símbolos**: reflexões sobre imagens arquetípicas. Köln: Tachen, 2012.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. Gilbert Durand. **Imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. **O corpo biográfico na educação**: um estudo a partir do imaginário e da memória. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

## Narrativas do corpo biográfico: o que ele pode nos anunciar?

*Lúcia Maria Vaz Peres*

Ao iniciar a escrita deste ensaio sobre o propósito da pesquisa<sup>1</sup> coordenada por Andrisa Kemel Zanella (da qual também participo), pensei... O que quero comunicar? Considerando que tenho experimentado vivências e estudos sobre outros aportes teóricos e práticos referentes ao corpo e sua consciência, resolvi indagar o próprio corpo: “o que devo escrever sobre nós, corpo?”. De imediato, veio à consciência de que poderia ser um texto de indagações, sem muitas respostas. Bem como, pensá-lo como uma grande narrativa sobre quem vimos sendo e o tanto que ainda podemos ser...

Assim começo... O que pode um corpo? O que ele representa em nossa trajetória de formação? Como nos relacionamos com ele? Como suas marcas, prazeres e dores vão nos ensinando? Quantas vezes ele nos carrega e nós pouco reconhecemos? O que escolhemos viver com ele?

Muitas perguntas que poderiam ser respondidas por vários e diferentes pontos de vista. Mas aviso de imediato, como anunciei acima, não será a intenção deste breve ensaio. Escolho pensar e problematizar mais, do que tentar esboçar respostas. Por isso, trago algumas reflexões sobre esse corpo que muito conta sobre cada um de nós...

Sendo assim, socializo o ensaio como parte dos meus pensamentos em forma de perguntas, os quais resultam de nossos estudos no GEPIEM (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Então, quando fiz a pergunta para o corpo: “o que devo escrever sobre nós, corpo?”, “corpo, o que me contas ou o que

---

<sup>1</sup> Intitulada: **Reverberações das imagens de corpo na constituição de futuros professores de Dança, Pedagogia e Teatro**: leituras a partir do imaginário, em andamento.

escolhes dizer?”, pensei na possibilidade de escrever a partir da letra da música de Paulinho Moska<sup>2</sup>.

Meu corpo **tem cinquenta braços**  
E ninguém vê porque **só usa dois olhos**  
Meu corpo é um grande grito  
E **ninguém ouve porque não dá ouvidos**

Meu corpo sabe que não é dele  
Tudo aquilo que não pode tocar  
Mas **meu corpo quer ser igual àquele**  
Que por sua vez também já está cansado de não mudar

**Meu corpo vai quebrar as formas**  
Se **libertar dos muros da prisão**  
Meu corpo **vai queimar as normas**  
E **flutuar no espaço sem razão**

Meu corpo vive, e depois morre  
E tudo isso é culpa de um coração  
Mas **meu corpo não pode mais ser assim**  
**Do jeito que ficou após sua educação** (grifos meus)

Os grifos por mim colocados, me soam como uma narrativa que me faz refletir e tomar consciência... Vejamos: um *corpo tem cinquenta braços*, mas não *vê porque só usa dois olhos*... *Ele grita e ninguém ouve porque não dá ouvidos*. Subsumido está que o corpo não é percebido e, sequer ouvido. Seria ele concebido como uma matéria física e mecânica, somente? Ele não seria o habitáculo<sup>3</sup> de nossos sentimentos? Os braços não contam. Por quê? Se buscarmos o sentido simbólico do braço, veremos que, além de anatomicamente ser um membro superior do corpo humano, ele pode trazer o sentido imaginário como uma das metades da haste menor da cruz ou a ramificação de um rio ou de um mar com muitas possibilidades, que poderiam figurar mais e mais poder e conexão.

---

<sup>2</sup> Esta música faz parte do álbum “Pensar é fazer música”, Faixa 09 (1995).

<sup>3</sup> Inspirada nos escritos de Josso (2004, 2009, 2012)

Josso (2012) nos seus escritos voltados à fasciaterapia<sup>4</sup>, ao abordar o corpo biográfico, faz-nos refletir sobre sua função em nossas vidas. Ressalta que ele é

... uma espécie de habitáculo de minha consciência, de meus pensamentos, de meus sonhos, de minhas emoções e de meus sentimentos: O EU tinha um corpo. Na maior parte das narrativas, a relação com o corpo é da mesma natureza [...] A passagem do EU tem um corpo para a descoberta do EU é um corpo ou do EU-corpo é uma mudança de paradigma que se efetiva no decorrer de uma busca de atenção consciente que leva a encontrar sobre seu caminho de vida técnicas de cuidado de si e de meditações que transformam pouco a pouco nossas representações e ideias iniciais sobre nós mesmos e, através disso, nossa relação com nós mesmos (p. 25).

Com essa abordagem inauguramos no campo da formação uma importante contribuição para pensar o humano na sua inteireza, no seu corpo simbólico e somático, ao invés de somente perceber um corpo cabeça. Isso por desejarmos contemplar, perguntar de ceder lugar a um corpo que, geralmente, requer novas possibilidades para rever o que sua educação fez com ele, parafraseando a estrofe da música de Moska.

Soma-se ao que estamos defendendo os trabalhos de Josso e de Danis Bois, ao trazer o aporte do corpo biográfico que fala (narra), chamando atenção para outras linguagens disponíveis com a designação de novos territórios a serem lembrados. Afinal, sempre fomos um corpo que narrou! A começar no início da nossa vida, quando a narrativa era através do choro e o riso como formas de expressão da linguagem dos desejos e sentimentos. Esquecemos e nos tornamos um corpo cabeça, onde a razão teve a primazia. Na pesquisa citada, e neste texto, estamos problematizando-o, com

---

<sup>4</sup> Refere-se a uma terapia manual denominada fasciaterapia, associada a uma introspecção sensorial e uma ginástica sensorial. É uma abordagem educativa da percepção e da atenção consciente com potencial transformador. Maiores detalhes ver no site na internet do CERAP (Centro de Estudos e de Pesquisa em Psicopedagogia Perceptiva – <http://www.cerap.org>), alimentado pelos trabalhos dos práticos pesquisadores da fasciaterapia e da somatopsicopedagogia sob a direção do Prof. Danis Bois.

o intuito de trazer à luz outras reflexões e teorias. Como reverter e ressignificar tudo isso?

Talvez experimentando o diálogo com o habitáculo de nossas histórias e vivências – corpo tem uma biografia. Nesse caso em específico, contemplar esse ponto de vista na formação de futuros formadores poderia ser uma contribuição na esteira de construir possibilidades para dar visibilidade e espaço ao corpo biográfico. Com isso, a valorização do vivido e tudo quanto isso pode ser matéria ensinante para novas permissões, favorecendo abertura à experiência biográfica sensível, acolhendo um devir inédito. O que mais seria possível, quando o corpo tivesse espaço de valorização como matéria viva e rica de possibilidades?

Gary Douglas, fundador de *Access Consciousness*<sup>5</sup>, também trouxe para esse tema uma importante contribuição. Trata-se de ações pragmáticas sistematizadas por meio de ferramentas através de toques em pontos na cabeça e processos aclaradores de consciência. Há mais de 20 anos, access está sendo ensinada em todo o mundo para grupos e indivíduos, a qual tenho pensado ser uma filosofia de vida, uma vez que tem sido a expressão que descreve um conjunto de ideias ou atitudes que podem fazer parte da vida de um indivíduo ou grupo. O autor e criador dessa abordagem, tem como premissa o uso de ferramentas, dentre essas, fazer perguntas. Trago aqui algumas que me parecem importantes. Quais sejam: “E se o seu corpo fosse tão consciente quanto você é, e pudesse ser seu parceiro nessa viagem?”; “Se o seu corpo fosse realmente mais consciente do que você é, você estaria disposto a ouvi-lo?”; “E se a consciência que você está procurando, só for possível através da inclusão de seu corpo no processo?”.

Também importa lembrar que Durand (1997), ao tratar do imaginário como um grande reservatório – onde habitam corpos –, lembra do “[...] conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* [...], a estrutura essencial (o corpo)<sup>6</sup> na qual se constituem todos os

---

<sup>5</sup> Access Bars® ou Barras de Access®, como é conhecida no Brasil, foi criada por Gary Douglas no mesmo ano de fundação da Access Consciousness® nos Estados Unidos, em 1991, como ferramenta de acesso e expansão da consciência. As



processamentos do pensamento humano” (DURAND, 1997, p. 14).

Sendo assim, o propósito do tema deste ensaio **NARRATIVAS DO CORPO BIOGRÁFICO: O QUE ELE PODE NOS ANUNCIAR?** não tem uma resposta ou uma conclusão definitiva, mas muitas indagações para dar passagem à fala do corpo como anúncio de possibilidades ainda desconhecidas.

Minhas palavras finais para abrir novos começos, somam-se às de Lenine em excertos da letra da música “Paciência” quando canta...

... Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma  
Eu sei a vida não para a vida não para não  
Será que é tempo que lhe falta pra perceber  
Será que temos esse tempo pra perder  
E quem quer saber  
A vida é tão rara  
Tão rara  
Tão rara  
A vida é tão rara.

E até quando vamos nos recusar a viver essa vida tão rara e perceber os cinquenta braços, ao invés de somente dois? Repetiremos algumas crenças e ortopedias da nossa educação, a que custo? O corpo pede alma... E tempo!

## Referências

BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus; Centro Universitário São Camilo, 2008.

---

Barras de Access® baseiam-se na ativação de 32 pontos localizados na cabeça por meio de toques manuais sutis. Tais pontos se estendem da parte dorsal à frontal ou dos hemisférios direito ao esquerdo da cabeça, formando eixos ou “barras” através das quais a energia “corre” (por isso se diz “correr as barras”).

<sup>6</sup> A inserção da palavra na citação, foi de minha autoria.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. (Trad. de Helder Godinho). Lisboa: Presença, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. A Imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, L. M. V.; EGGERT, E.; KUREK, D. L. (orgs.). **Essas coisas do imaginário...** diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

**Access Consciousness**. Disponível em: <<https://www.sagradoefeminino.com/post/tire-suas-duvidas-sobre-a-terapia-de-barras-de-access-consciousness—a-tecnica-que-conquistou-os-brasileiros-244.html>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

## O corpo biográfico e o sensível na formação de professores

*Camila Borges Santos*

Corpo, sentidos, sentimentos, sensações, imaginação, intuição, sensibilidade, criação, percepção, presença. Penso, por que essas palavras, juntamente com seus significados e conceitos, são tão constantes em minha vida? Por que, por mais difícil que seja pensar, escrever e pesquisar sobre esses temas, eu ainda desejo e me sinto provocada por eles?

Muito mais do que estar ligada à minha formação, a minha profissão atriz-professora está conectada às coisas que me provocam a pensar a vida. Primeiro, porque penso na minha trajetória de vida e o que me constitui até aqui; segundo, porque penso na construção da educação por um viés da arte, o que está estreitamente ligado, não somente a eles, mas a esses saberes do corpo, dos sentidos, ou seja, a todos os saberes ligados ao humano, os quais são relegados em prol de demandas externas e cotidianas.

Essas questões são, para mim, como mola propulsora para trazer ao primeiro plano o corpo e o sensível na formação de professores, corpo esse que possui biografia. Geralmente falamos de nossa autobiografia, nossos percursos, trajetórias e escolhas, no entanto não paramos para pensar quais foram os atravessamentos que tivemos na vida para ser corpo hoje. Quais os estímulos recebidos? Os não recebidos? Quais as cicatrizes e marcas? Quais as memórias do meu corpo? Quais os medos? Os repertórios corporais?

Nesse sentido, tenho destinado meus estudos aos saberes do corpo, do sensível e do corpo biográfico, entendido por Josso (2012, p. 27) como “o acesso a esse corpo falante de minha história passada, presente e futura, através das sensações, das imagens, das visões animadas – espécies de sonhos acordados – das reminiscências, mas também das ideias e das escolhas [...]”, através das vivências, experiências<sup>1</sup>, lembranças e memórias que estão

---

<sup>1</sup> Termo usado no sentido de reflexão de si.

impressas no corpo. Concebo que o corpo constitui o ser 'se' e somente 'se' o corpo não se separa da mente, sendo, portanto, uma totalidade, contemplando desse modo a premissa de que o corpo tem memória e que está associado às experiências mais significativas na vida de cada indivíduo; por isso essas ficam marcadas em seu corpo, gerando mudanças por sensibilizar o estado afetivo e emocional de cada um.

Cada experiência vivida é armazenada no corpo em forma de memória, tanto afetiva, cognitiva ou gestual. Entretanto o corpo é uma composição criativa que se transforma a todo momento nas mais variadas situações do cotidiano. Esse potencial do corpo em criar é definido por Vianna e Castilho (2002, p. 26):

[...] O corpo cria. Cria a si mesmo, quando refaz suas estruturas, quando se modifica, quando metaboliza alimentos. Cria as relações à sua volta, quando ocupa um lugar no espaço, se "achata" ou se expande, quando se expressa de forma verbal e não verbal. Cria tensões e desejos, de alcançar algo, tocar em alguém, se retrair, agredir, fugir, acarinhar. Cria situações expressivas, quando dança, canta, representa, gesticula, imita, mimetiza. E cria fatos. Gera conhecimento. Gera emoções. Cria doenças. Cria saúde.

Experimentar novamente momentos da vida, relembrar momentos marcantes, reescrever sua história, refletir sobre os acontecimentos passados, isso tudo passa pela narrativa, mas sobretudo pelo corpo. E é por essa via concreta, cheia de significados e de sensibilidades, que atento meu olhar. Se o professor revive sua história quando narra a si, revive duplamente acontecimentos que passam pelo mais sensível de si, que é sua pele, seu corpo. Se ele é ator de sua história, é mais ainda quando coloca o seu corpo em ação numa escala de tempo que faz tudo virar *aqui e agora*.

Narrar-se pelo viés do corpo é um desafio à formação dos professores, uma vez que grande parte deles se preocupa apenas com o trabalho cognitivo instrumental, despercebendo-se das significações que o corpo traz impresso em marcas, memórias e saberes.

Se a formação não é vista por esse prisma corporal, adia-se a oportunidade dos acontecimentos, o instante de despertar outros saberes no corpo biográfico. É como nos diz Nóvoa (2010, p. 92):

“não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida”.

Por isso a construção do conhecimento – digamos que de forma incessante – necessita de novas entradas, novos planos, perspectivas, novas abordagens estéticas, e boa parte disso não pode prescindir da biografia de um corpo sensível que professa.

Essas reflexões acerca do corpo e diante do entrelaçamento dos temas, corpo biográfico, sensível e formação de professores fazem emergir manifestações de suas expressões. Para Roy Porter (1992, p. 291-326 e 308 apud VELLOSO, 2009, p. 8):

O “corpo” não pode ser tratado pelo historiador simplesmente como biológico, mas deve ser encarado como mediado por sistemas de sinais culturais. A distribuição da função e da responsabilidade entre o corpo e a mente, o corpo e a alma, difere extremamente segundo o século, a classe, a circunstância e a cultura, e as sociedades com frequência possuem uma pluralidade de significados concorrentes.

Nesse sentido, pesquisar a memória do corpo com foco nas experiências significa explorar estados de valores, crenças, posturas que interferem diretamente nas representações sociais, dado que somos o conjunto de significados do que vivemos, somos o que o corpo absorve. Por essas significações e absorções transformadas em memória, sentimentos e recordações é que podemos pensar sobre nossas ações. São inflexões potencialmente capazes de (re)significar, nos vieses do corpo, os significados da realidade do seu entorno.

Contudo o corpo apresenta-se como linguagem que viabiliza a construção de conhecimento para os professores em formação, partindo da experimentação e reflexão da própria prática corporal, bem como dos diversos temas que nos rodeiam cotidianamente. Bois e Austry (2008, p. 02) afirmam:

A dimensão do Sensível nasce de um contato direto e íntimo com o corpo e é a partir dessa experiência que se constrói progressivamente, no praticante, uma nova natureza de relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo e o surgimento de uma nova forma de conhecimento. Uma relação que podemos classificar de criativa e que coloca a presença de si no centro do processo de acesso ao conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma experiência corporal sensível e da produção de conhecimento e de sentido. Por essa razão, não se pode deixar de lado as marcas e histórias que cada corpo compõe, tampouco as memórias e lembranças que estão presentes nesses corpos, que traduzem o que são. Berger (2005, p. 52 apud BOIS, 2008, p. 367) diz:

Assim, o corpo que será abordado nessa contribuição é o corpo sensível, no sentido de corpo da experiência, do corpo considerado como a caixa de ressonância de toda experiência, quer seja ela perceptiva, afetiva, cognitiva ou imaginária. Uma caixa de ressonância capaz ao mesmo tempo de receber a experiência e de remetê-la ao sujeito que a vive, tornando-a palpável e, portanto, acessível.

Em relação a essa questão, penso que o corpo sensível é aquele que desenvolve e atualiza suas potencialidades sensíveis para além de suas habitualidades cotidianas. Nesse sentido, o corpo possível de explorar é o corpo visto em sua totalidade pelos sentidos físicos e psíquicos.

[...] o termo sensibilidade traz com ele uma dimensão qualitativa que indica a ressonância subjetiva que acompanha toda a recepção de informação pelo corpo. Não se trata, portanto, de restringir o termo de Sensível ao campo biológico ou orgânico, mas de reunir subjetividade e organicidade; o Sensível é, para nós, a via de passagem que unifica corpo e espírito, o que nós chamamos a afinação somato-psíquica (BOIS, 2006, apud. BOIS; AUSTRY, 2008, p. 02).

Assim, mais do que estar presente no tempo e no espaço na interação com o outro, é estar de forma sensível no tempo e no espaço. Esse pensamento converge para as palavras de Michel Maffesoli quando afirma que

O sensível é fonte de riqueza espiritual, fortalece o corpo, mas, ao mesmo tempo, permite a plenitude do coração. Todos os sentidos estão presentes nesta harmonia, e é sua sinergia que engendra uma erótica coletiva, eros de múltiplas faces, espécie de aura, de ambientes nos quais se banha a vida cotidiana. Trata-se de um materialismo místico, no seu sentido mais forte; é a partir dos dados sensíveis (*sense data*) que se elabora a união social, outra maneira de dizer o simbolismo (MAFFESOLI, 2010a, p. 67).

Essa significação converge às necessidades de uma formação que extrapola apriorismos cognitivos, uma formação que não prescinde de laços afetivos, das aprendizagens mais sensíveis e que está comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano. Sempre há momentos de convergência, confluência entre corpo e mente. Nessa perspectiva, António Damásio (2017, p. 179) nos mostra que

Os sentimentos *não* são apenas acontecimentos neurais. O corpo está profundamente implicado num envolvimento que inclui a participação de outros sistemas importantes e homeostaticamente<sup>2</sup> relevantes, como por exemplo os sistemas endócrino e imunitário. Os sentimentos são, *simultânea e interativamente*, fenômenos *tanto* do corpo *como* do sistema nervoso.

Nesse contexto, é importante ter um olhar apurado a fim de perceber o que está em volta, o que está submerso nas situações cotidianas, o que está envolvido na relação com os outros que fazem parte desses processos formativos. Para isso, Michel Maffesoli (1998, p. 189) afirma: “queira-se ou não, o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. Numerosos são os indícios que, ao contrário, acentuam seu aspecto essencial”. Considero urgente discutir o corpo biográfico e o sensível na formação de professores com o olhar atento para as singularidades de cada sujeito, ou seja, para o *Ser do Sensível*, o qual Marie-Christine Josso aponta como sendo

Aquele que se apresenta mais próximo do ser físico. Através dele se exprimem todas as impressões “agradáveis” e “desagradáveis” que vivemos no cotidiano, diretamente conectados com as sensações corporais, que se manifestam em todas as nossas atividades com os outros ou com nós mesmos. É pela mediação de nossos cinco sentidos que apreendemos primeiramente a nós mesmos, depois aos outros e ao nosso meio ambiente humano e natural (JOSSO, 2010, p. 76).

---

<sup>2</sup> O neurocientista António Damásio defini a *homeostasia* como sendo “o poderoso imperativo inato cujo cumprimento implica, em cada organismo vivo, seja ele grande ou pequeno, nada mais, nada menos do que persistir e prevalecer” (DAMÁSIO, 2017, p. 42).

Compreendo, assim como coloca Josso, que as aprendizagens acontecem não só dentro da academia, mas por outros espaços e pelos mais variados meios, de forma permanente em um processo individual, coletivo e com o/no mundo. No entanto acredito que a formação de professores, por ser um lugar de pluralidades, de efervescência de ideias, onde são criadas interlocuções potentes para as discussões mais profundas, é o lugar propício para essas discussões e reflexões.

Eivado de sensível, o corpo e a mente (ser), abertos a outras vivências, é que se pode (re)significar os percursos pessoal e profissional. A busca é educarmos os sentidos e fazermos conexões com o corpo, com o sensível e com o intelecto. Se todo conhecimento começa no corpo e termina no cérebro e volta para o corpo e para o cérebro novamente, em fluxo constante, o corpo sensível, corpo dos afetos, o corpo biográfico tem que ser visto como fonte de preocupação para a formação, a sensibilidade gera novos sentidos e sentimentos, que são fundamentais às transformações na educação.

### Referências

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista@ambienteeducação**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html)>.

BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc. **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da Fasciaterapia e da Somatopsicopedagogia. São Paulo: Paulus, 2008.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas** – a vida, os sentimentos e as culturas humanas. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. In: VICENTINI, P.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.



MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

VELLOSO, Monica Pimenta; ROUCHOU, Joëlle; OLIVEIRA, Claudia de. **CORPO identidades, memórias e subjetividades**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## O corpo presente

*Carmen Anita Hoffmann*

Estuda-se tanto sobre corpo; tanta gente já escreveu e escreve sobre. Mas sobre o nosso corpo apenas nós temos apropriação para descrevê-lo por uma percepção real, de experiências vividas... E é nesse tom que me atrevo a relatar vivências corporais de dança e de vida. Pois o meu corpo é o meu lugar, e eu sou o meu corpo.

É com o corpo que nos apresentamos ao mundo, expressamos sensações, emoções, sentimentos e, também, estabelecemos relações com outros corpos. Hoje em nossas sociedades ocidentais, a relação com o corpo é de diminuição do seu uso; há uma tendência ao esquecimento do corpo na vida cotidiana. O corpo é, portanto, objeto de problematização e de constante reflexão e cuidados. Pensar sobre e com o corpo é estabelecer um universo de indagações e afetos consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

E nesse sentido de retomada do pensamento dessa ruptura da unidade do ser humano, onde a sua relação com o mundo é física e sensorial e onde a tecnologia se espalha a passos largos, é que buscamos em Le Breton (2003) a seguinte reflexão:

O desabono do corpo, que analisamos aqui no discurso radical de certos cientistas ou adeptos da cultura cibernética, é também um fato vivido em seu nível por milhões de ocidentais que perderam sua relação de evidência com um corpo que só utilizam parcialmente. No limite, esse sonho de uma humanidade livre do corpo é lógica nesse contexto em que o veículo é rei e o ambiente é excessivamente tecnicizado, e no qual o corpo não é mais o centro irradiante da existência, mas um elemento negligenciável da presença (LE BRETON, p. 21, 2003).

Cada vez torna-se mais necessária atenção à questão corporal, no que se refere a seu controle e representação por meio de mecanismos de abstração, de funcionalismo ou de perda de significado. Nesse sentido, Villaça (2009, p. 37) coloca que “o corpo parece insistir com seu próprio discurso contra os filósofos da linhagem platônica/cartesiana e insiste contra todos os discursos

de normatização provenientes do campo médico, jurídico, artístico, etc.”.

Atualmente, sofremos por excesso de controle sobre o corpo, tanto por intervenções médicas como por intervenções de toda ordem, na busca da perfeição publicitária difundida nas imagens midiáticas e virtuais, na era do consumo e do espetáculo. Le Breton (2003, p. 22) coloca que “o corpo é muitas vezes considerado pela tecnologia como um rascunho a ser retificado, senão no nível da espécie, pelo menos no nível do indivíduo, uma matéria-prima a ser arranjada de outra forma”.

Falar sobre o corpo implica pensarmos o corpo enquanto signo, como um ente que reproduz uma estrutura social de forma a dar-lhe um sentido particular, que varia de acordo com os mais diferentes sistemas sociais. Cada pessoa ordena e nomeia aquilo que vê, que escuta e que toca através de um sistema próprio de significados. Cada uma tem sua visão singular de mundo; só ela vê o mundo como ela o vê.

As pessoas aprendem a avaliar os seus corpos através da interação com o ambiente, com os outros, na relação e na projeção com os seus semelhantes. Assim, a sua imagem corporal é desenvolvida e reavaliada continuamente durante a vida inteira. Isso ilustra a forma como Lyon e Barbalet definem incorporação: “Eu sou o meu corpo” (1994, p. 56).

Dessa forma, o corpo não se configura apenas enquanto componente de elementos orgânicos, mas também enquanto fato social, psicológico, cultural, religioso. Está dentro da vida cotidiana, nas relações e é através dele que nos comunicamos por meio de signos, como linguagem, gestos, roupas, instituições às quais pertencemos.

O desafio me parece estar em perceber e resistir à fragmentação do sujeito em busca da manutenção de sua identidade, tentando manter sua capacidade de estabelecer ligação e dar sentido e gosto de viver na escala individual e social em seu conjunto. Se o corpo é um lugar, a ele podemos dedicar atenção e cuidados, otimizando o seu tempo de existência, estabelecendo uma relação amistosa no seu protagonismo, seja na atuação em seu cotidiano como em sua atuação artística.

O corpo que dança, o corpo na cena da dança, aparece nesse texto pelo envolvimento e pela escolha profissional da autora nessa área do conhecimento. Há uma cedência do corpo para a realização da dança de forma a incorporar novas descobertas, transformações e sentimentos através de movimentos ou mesmo da ausência deles em trabalho coreográfico ou de improvisação em dança. O nosso corpo reproduz expressões que revelam e comunicam um cotidiano e uma identidade que na dança são apresentados a partir de símbolos imagéticos construídos pelo intérprete.

Isso equivale a dizer que o corpo pode transitar em universos paralelos e mantém em sua essência uma relação com o passado, carregado de memórias e que constituem de forma a refletir questões do dia a dia e da arte na identidade da pessoa. A arte acontece pelos estímulos corporais, como lembra Baliana (2018):

Em sua mais vasta fluidez ou mesmo na rigidez material que o limita, o corpo parece o espaço mais palpável onde a arte acontece, onde os sentidos são estimulados e percebidos, e a imensidão de um outro alguém, objeto ou espaço encontra possibilidade real de interação<sup>1</sup>.

E é a partir dessas considerações que me apresento com(o) um corpo de 62 anos de experimentações no mundo e, a cada passar, mais sinto essa incorporação. A sensação é que a unidade corporal e a sua relação com o mundo aproximam-se e se fortalecem com mais naturalidade. A percepção corpórea, apesar dos desgastes e desgostos de diversas realidades, é mais íntima, mais segura, mais madura, mais velha, mais desafortada, mais atrevida, menos nova, menos insegura, menos medrosa... mais carregada de memórias múltiplas.

De uma família de comerciantes, fabricantes de refrigerante, a partir de imigrantes italianos – avós paternos –, desde cedo percebi que a produtividade era a chave mestra do pensamento daquele projeto familiar no qual estava inserida. O que me remete à colocação de Duarte Jr. (2001) quando fala do corpo na Revolução Industrial, salientando que nesse processo o corpo é edu-

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/10/17/arte-educacao-e-o-corpo-em-movimento>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

cado para se voltar aos fins da industrialização em favor da produtividade e da eficácia. Passa-se a acreditar que se é mais uma peça na grande engrenagem do desenvolvimento industrial.

Ser “boa menina”, cuidar da opinião e reconhecimento dos outros, era sempre lembrado com ênfase nas recomendações maternas. Em consonância com o que aponta Novaes (2006), disciplinamos o corpo para que consigamos reconhecimento social e aprovação, estando assim o prazer associado ao esforço, que será proporcional à angústia provocada pelo olhar do outro; tudo é obtido num sistema de trocas.

E a partir desse pressuposto é que fui me constituindo, me identificando... Aos oito anos de idade, chega na minha cidade uma professora de *ballet* e, por influência de uma amiga, fui conduzida até a aula. Cheguei sem ter a menor noção em que território estava entrando. Lembro que estava muito contida e tímida na relação com o grupo até a hora de desafiar meu corpo, que se mostrou flexível, acrobático e receptivo ao projeto daquela professora.

Entrei no esquema do adestramento corporal exigido pela técnica do *ballet* clássico, mas, ao mesmo tempo, existia naquele lugar a possibilidade de outras danças, um ambiente propício para a expressividade. Eu me sentia à vontade, e isso foi relevante na continuidade e na busca de conhecimento de mais e mais dança. Já não era considerada apenas uma menina, mas sim uma bailarina.

**Figura 1:** Primeira apresentação pública do Ballet Vera Bublitz/1968



Meu mundo da dança era um universo paralelo ao de uma criança que tinha suas atribuições com escola, datilografia, afazeres da casa, aulas de piano, brincadeiras com crianças vizinhas. Cada vez mais me envolvia com a dança e logo comecei a auxiliar como professora das crianças mais novas na escola. Era bastante elogiada, importante para mim, e cada vez mais me disponibilizava a estar presente em todas as atividades propostas, que se desdobravam em atuações dentro e fora da cidade.

Ao me mudar para a capital no final do Ensino Médio, quando da preparação para o Ensino Superior, logo busquei espaços para a continuidade dos estudos em dança, e aí houve uma ruptura de encantamento: a primeira bailarina não era tudo isso. As escolas que frequentei eram de um nível de exigência muito além do que cabia em mim. Mas segui e fui me colocando e fazendo parte de elencos de óperas e apresentações em palcos de excelência. Mesclava meus estudos com dança clássica e dança moderna, buscava formação em diversos congressos, simpósios, cursos de formação de professores. Juntamente com a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e o relacionamento com meu parceiro de sempre – Norberto, o Pimpo.

Na conclusão da graduação e com um projeto de voltar ao lugar que me apresentou a dança, Cruz Alta, e na condição de gestante, o retorno foi sonhado e realizado, pensando muito na qualidade de vida do serzinho que eu carregava. Não conseguia imaginar minha(s) filha(s) aprisionada(s) em um apartamento ou escolinha gradeada por todos os lados.

Trabalhei com formação em dança em espaço não formal de ensino, a Adágio Academia de Ballet e Empreendimentos Culturais Ltda., projeto que iniciou em 1981 em Cruz Alta. A escola acolhia mais de 200 alunos anualmente, proporcionando também a investigação em dança folclórica, além da dança clássica, jazz e sapateado. Foram anos de muita movimentação e difusão da dança em parceria com uma colega de dança de sempre: a Carlise.

A gravidez e o projeto da escola conviveram amistosamente ao meu sentir e, depois, com o nascimento da primeira filha – Mariana –, de parto normal, consolidou-se como uma referência de dança no interior do Estado do Rio Grande do Sul. A mãe,

que cuidava e amamentava sua filha, desdobrava-se em professora de Dança, produtora de espetáculos, diretora de grupo, tudo isso com apenas 24 anos de idade.

Aos 32 anos, mais uma filha vem completar a família – Martina –; da mesma forma o corpo, em situação de bem-estar, expande-se mês a mês, e a dança segue junto. Em ambas as gestações, percebia as transformações e me sentia beneficiada quando dançava e tinha convicção de que expandia essa sensação aos bebês, e certamente isso foi fundamental para concebê-las com parto normal.

A diversidade de papéis assumidos contribuiu para a expansão dos projetos de dança, quer na sua institucionalização, como na circulação em nível regional, nacional e internacional, com inúmeras atuações em festivais na Europa, América do Sul e em eventos de grande repercussão dentro do estado e do país.

Na década de 1990, é chegada a hora de retomar os estudos com especialização e mestrado, quando a dança vai para o Ensino Superior naquela pequena cidade através do curso de Licenciatura em Dança da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, o primeiro e disparador para a implantação de outros seis cursos em nosso estado.

Figura 2: Dança forma a primeira turma



Fonte: Jornal Zero Hora – 07/03/2001, p. 10.

O Curso de Dança da UNICRUZ foi extinto em 2012, e o seu corpo docente distribuiu-se nos novos cursos do nosso estado. Acompanhando esse movimento em 2013, após ser aprovada no concurso público para ocupar uma vaga em dança moderna, propus-se a dar continuidade ao sonho de trabalhar com graduação em Dança em uma universidade pública e de qualidade; é onde me encontro até os dias atuais: no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas – UFPel/RS. Novos desafios apresentam-se à medida que o corpo vai se transformando e novos valores vão sendo agregados.

Como é sabido, hoje vive-se a revolução do corpo; valores relativos à beleza, saúde, higiene, lazer, alimentação, exercício físico têm reorientado um conjunto de comportamentos na sociedade. Tais aspectos têm imprimido um novo estilo de vida, mais aberto à diversidade, por um lado, mas mais narcísico e hedonista no que diz respeito à experiência do corpo.

Percebe-se, então, que vivemos uma época de contradições no que diz respeito às nossas escolhas, uma vez que hoje não há uma obrigação das pessoas se vestirem de acordo com a classe social de que fazem parte, como ocorria noutras épocas, porém a moda dita as regras, dita as tendências e aquilo que devemos escolher. É através do nosso corpo que expressamos o efeito e significado que as relações tiveram ou têm em nós.

E por considerá-lo como produto de uma trajetória que tem se dado em diferentes ambientes, nas mais diversas possibilidades culturais, climáticas, sociais, artísticas, científicas, domésticas, alegres, tristes, entre outras, é que me atrevo a dizer que o meu corpo tem buscado leveza, uma relação amistosa com os diferentes ambientes. Mas não podemos negar que é socialmente construído, e a minha busca é proporcionar a sua soltura, a sua possibilidade de camaleão nos diferentes espaços e em situações distintas.

A nossa existência corporal está imbuída num contexto relacional e cultural, sendo esse o canal pelo qual as nossas relações são construídas e vivenciadas. Na verdade, quer queiramos, quer não, assistimos a um processo de exaustão do corpo na sociedade ocidental contemporânea, processo que envolve um mito supostamente libertador, mas que, na realidade, penetra e transforma a



nossa experiência pessoal ao introduzir em nossa subjetividade o peso alheio dos imperativos sociais (BERNARD, 1985).

Nessa explanação, propus-me a demonstrar e explicar que a experiência corporal, que acredito, muitas vezes, ser individual e uma força invencível, está invadida e modelada, desde o início, pela sociedade em que vivemos e pelas relações que experienciamos. Dessa forma, acredito desconstruir a ideia de um corpo frequentemente entendido como uma realidade fixa, fechada e íntima e sublinhar, por seu lado, a sua condição aberta e dinâmica em função de sua mediação social. Consideração a que me reportei no trabalho de tese de doutorado, que busca constituir um passado através das memórias de diferentes corpos, conforme Halbwachs (2013, p. 72):

A memória individual não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras e se transporta a pontos de referência que existem fora de si determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos, que são as palavras e ideias que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado do seu ambiente.

Meu corpo constituiu-se das diferentes vivências narradas, em parte neste texto, e carrega memórias diversas, desde as mais sutis, alegres até as mais doídas e pesadas. Procuro colocar as memórias em estado de aproximação e distanciamento quando busco me fortalecer no tempo presente.

**Figura 3:** Apresentação COREOLAB – 2017



Isso me leva a pensar e refletir na consciência corporal hoje e que, através da dança, permite uma aproximação na mistura de questões artísticas que se desdobram no cotidiano e que fazem sentido de vida. O corpo é o lugar onde as impressões vividas se movimentam para transformar-se em incorporações do tempo presente. O envelhecimento ainda não interferiu na minha autonomia e possibilidade expressiva, mas tenho investido na valorização da fase da vida em que me encontro.

### Referências

- BALIANA, Francielly. **A arte, a educação e o corpo em movimento**. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/10/17/arte-educacao-e-o-corpo-em-movimento>>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- HALBWACKS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: Antropologia e Sociedade**. Tr. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2003.
- LYON, M.L.; BARBALET, J. M. Society's body: emotion and the "somatization" of the social theory. In: CSORDAS, T. J. (Ed.). **Embodiment and experience. The existential ground of culture and self**. Cambridge: University Press, 1994. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822011000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100004)>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- NOVAES, J. V. **Ser mulher, ser feia, ser excluída**. [versão online]. 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0237.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- VILLAÇA, N. Os imagineiros do contemporâneo: representações e simulações. In: VELLOSO, M. P.; ROUCHOU, J.; OLIVEIRA, C. (Orgs.). **Corpo: identidades, memórias e subjetividades**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

# A pesquisa autobiográfica e o corpo na formação da professora e do professor de Teatro

*Fabiane Tejada da Silveira*

Neste texto, reflito sobre a contribuição da pesquisa autobiográfica e sua relação com o corpo para a construção e avaliação do percurso formativo do Licenciando e Licencianda de Teatro. Como professora da disciplina de Projeto em Teatro I e II do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel e coordenadora de Projetos de Pesquisa que se fundamentam nos pressupostos da pesquisa autobiográfica, busco nesta escrita recuperar aprendizados que construí com meus orientandos e orientandas ao longo dos últimos cinco anos de trabalho. Essas aprendizagens revelam-se como suportes para pensarmos a formação do professor e da professora de Teatro.

\* \* \*

Quando iniciamos os estudos utilizando o método (auto) biográfico de investigação, procuramos compreender como atribuímos sentido ao curso de nossas vidas no percurso de nossas histórias de formação de *espect-atriz/professora em construção*, conforme conceito que desenvolvi em minha tese de doutorado defendida em 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, por exemplo, ou como uma jovem estudante de teatro percebeu-se aprendendo ao longo de seus estudos em uma Cia de Teatro e no Curso de Teatro Licenciatura da UFPel (cito aqui o trabalho de Conclusão de Curso de Teatro – Licenciatura da UFPel de Lara Leivas Lago, intitulado *Reflexões sobre o processo de autoformação de uma atriz-licencianda em teatro*, orientado por mim em 2015, disponível no acervo da Biblioteca da UFPel).

Nesse movimento de pesquisa, encontramos em nossa formação pilares para pensar a dimensão estética que pressupõe essa

construção de saberes com base nos estudos teóricos do pensamento de Paulo Freire. O sujeito histórico freiriano, na concepção com que trabalhamos, é aquele que em sua narrativa de vida descobre-se como artesão de seu próprio processo civilizatório. Oportunizar espaços para que o diferente pronuncie seu mundo, garantir que o outro expresse sua história é possibilitar que com autonomia os sujeitos construam-se em diálogo com o conhecimento já sistematizado e organizado no espaço acadêmico. Essa dimensão do pensamento freiriano fundamenta nossos estudos.

Observamos que

as pesquisas autobiográficas são guiadas pelo *desejo* de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e seu mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade. O respeito ao sujeito como *agente* e paciente das interações sociais permite afirmar que essa postura em pesquisa alinha-se a uma mirada biopolítica do humano e exige, do pesquisador e do formador, a mesma postura ética (PASSEGGI, 2010, p. 113).

No campo das ciências humanas, a pesquisa autobiográfica afirma-se em um espaço recente de estruturação metodológica, mas tem se ampliado diante da necessidade de fazer com que as pesquisas revelem como e a partir de onde pensam os protagonistas da produção do conhecimento, além de reconhecer que a perspectiva autobiográfica de pesquisa revela a construção dos dispositivos de aprendizagens do/a sujeito/a envolvido/a no processo. Em nossa experiência durante o desenvolvimento da pesquisa após a escrita das suas histórias de formação, os(as) Licenciandos(as) são convidados(as) a ler suas narrativas e perceber o quanto seus corpos aprendizes estão implicados ou não em suas experiências de construção de novos conhecimentos.

Destacamos aqui relatos sobre as narrativas lidas no grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social (GETEPS), utilizando nomes fictícios para as estudantes do curso: *ao ler minha narrativa, fiquei um pouco nervosa, pois não era mais o desabafo que senti inicialmente enquanto escrevia o texto. Já era um novo momento, fiquei emocionada com as lembranças, a sensação é como se eu estivesse mergulhando novamente naquela história, embora tenha tenta-*

*do disfarçar esse sentimento, pois queria pronunciar corretamente as palavras e dar uma boa entonação na voz para ajudar a professora na qualidade do registro da narrativa. Outra coisa que pensei ao ler em voz alta é que ainda faltavam alguns detalhes que não estavam ali, sabe quando a gente relê um texto, que sempre dá vontade de mexer em algo, acrescentar ou reformular uma frase. Senti que deveria ter descrito mais alguns detalhes das histórias narradas, pensei em outras reflexões teóricas que poderiam ajudar a compreender melhor determinada “ação” que realizei na infância. Talvez seja aquele sentimento de re-apropriação que a Passeggi (2010) fala em seu texto e que debatemos no grupo de pesquisa, que tenha me tomado novamente e me toma toda vez que penso nas vivências e experiências da minha trajetória de vida. Sempre acaba surgindo um novo olhar sobre a cena recordada... (Inácia). Assim também se revela Vivian: Não consegui assistir às demais colegas lendo suas narrativas, mas acompanhei o exercício da Inácia e achei bonita a experiência de escutá-la, diferente de mim; Inácia parecia mais calma, tranquila ao pontuar momentos marcantes da sua vida. Para mim foi inevitável procurar na história dela semelhanças com a minha e ainda imaginar quais eram seus sentimentos em cada passagem que determinava emoções e aprendizados diferentes. Penso que colocar-se no lugar da outra em determinada situação que a outra viveu também é uma experiência formativa.*

Interessante observarmos que, durante a própria reflexão sobre a narrativa, as estudantes revelam “formas” de “aprender” que suscitam debates e reflexões que nos remetiam e nos permitiram retomar as metodologias do ensino do Teatro que estudamos durante o Curso de Licenciatura em Teatro, ressignificando-as a partir do contexto pessoal de aprendizado de cada estudante. Esse espaço aberto e dialógico inerente ao trabalho com as narrativas de histórias de vida leva-nos a aprender a exercitar a escuta do/a outro/a e de nós mesmos, nos faz perceber que, utilizando o método (auto) biográfico de investigação, procuramos compreender como atribuímos sentido às experiências vividas no percurso de nossa história de formação.

*O ato de (auto)biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de*

um enredo (biografar). O *fato (auto)biográfico* encontra na *narrativa* sua forma de expressão mais imediata, a tal ponto de ser facilmente confundido com ela (PASSEGGI, 2010, p. 111).

Chegamos à conclusão de que nessa perspectiva de produção acadêmica não separamos o que estamos vivendo no curso de graduação das práticas vivenciadas em nosso cotidiano; ela é uma extensão dos nossos momentos de reflexão teórica. Ampliamos também a nossa compreensão sobre o que seria um espaço de formação, observando que em qualquer lugar onde as experiências sejam vividas e significadas estamos aprendendo e nos formando. Destacamos que, em relação à presença do corpo no aprendizado, em muitos momentos não conseguimos estar à vontade para aprender porque nosso corpo está “preso” à cadeira, não somos instigadas por muitos professores a dizer nossa palavra de outra perspectiva. Cada pessoa tem uma relação única e específica com seu corpo; essa reflexão levou as estudantes licenciandas a compreender que a aprendizagem também passa pela relação que estabelecemos com nossos corpos. Entendemos que no fazer pedagógico do/a professor/a de Teatro buscamos romper com essa característica “cultuada na escola e academia” de refletir apenas sentadas em uma cadeira sem poder expressar corporalmente o que pensamos.

Identificamos que com essa postura tornamo-nos agentes e sujeitas de nossa história, por isso sujeitas que produzem história e não apenas são produzidas por ela, conforme afirma Paulo Freire (1987). Este estudo revela em nossa formação pilares para pensar a dimensão estética que pressupõe esse movimento de pesquisa. O olhar, a emoção, o gesto que fazemos ao ler nossas narrativas servem de materiais que guardamos para pensar nossos trabalhos cênicos e assim organizar um novo arsenal de sentidos, fundamental para a criação artística.

O estudo propõe-se a pensar na professora e no professor como espectadores e espectadoras de sua ação pedagógica, que em um dado momento do processo educativo distanciam-se e olham admiradas para uma cena que sempre pode ser repensada, refeita, como processo em busca de transformação. Estamos des-

coabrindo que com a leitura de mundo que trazemos de nossas relações familiares, cotidianas, colocamos sentido no saber sistematizado da academia.

Uma das facetas da emancipação humana seria o momento em que o indivíduo chega à consciência crítica, contudo essa etapa, segundo Paulo Freire, pode estar em vias de construção, em processo a partir de estímulos que desencadeiem a conscientização. E como o próprio autor revela: “conscientização, é obvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos da sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 114). Biografar-se é um desses estímulos, o olhar para si em relação à outra e ao mundo pode desencadear um processo de conscientização que seria emancipatório, em vias de um dia ser a tão proclamada emancipação que dependeria também, segundo a teoria crítica, de fatores econômicos, políticos e sociais.

### Referências

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo Civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA Viviam Batista (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 232 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **A Constituição do Sujeito Histórico Freireano**: construções da práxis de uma espec-atriz/professora. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

# Corpo e operações do ato de ler: memórias, usos, inscrições e disposições

*Roselusia Teresa de Moraes Oliveira*

O espaço tem seu acúmulo. De metros. De lados. De profundidade. Caminho, encho de passos meu mundo meio silencioso e reflexivo. O tempo, dizem, é relativo. O espaço é concreto. O passo pode estar aprisionado ou solto no chão milimetrado. Vou e venho. Tenho todos os meus sentidos alerta. Ontem, como hoje, há inteireza substancial em mim. [...] O tempo está dentro de mim não como desastre, mas pela reconstrução da minha velhice. As lembranças tomam forma, vivificam meus sentimentos [...] (MARQUES, s/p, s/d).

Memórias de caminhos percorridos *tomam forma, vivificam meus sentimentos*, remetem cenários de aprendizagens nos diferentes espaços e, por sua vez, revelam como percebo o corpo, seja no passo *aprisionado* ou *solto no chão milimetrado*. Tais lembranças *têm seu acúmulo* e me fazem pensar em muitas histórias que se entrecruzam no processo de escolhas durante a trajetória escolar, acadêmica e docente. *Tenho todos os meus sentidos alerta*. A memória construída e reconstruída a partir de uma escrita reveladora de sentidos consiste na “propriedade de conservar certas informações” em que é possível recordar e trazer para o atual, ou seja, “atualizar” representações do passado (LE GOFF, 2003, p. 419).

Partindo dessa perspectiva, o presente ensaio discute percepções acerca do corpo que foram concebidas ao longo da minha formação docente.<sup>1</sup> As percepções aqui apresentadas brevemente

---

<sup>1</sup> Este trabalho é fruto das experiências desenvolvidas ao longo da formação docente por meio dos estudos concretizados na Dissertação de Mestrado “Representações da docência em romances de Erico Verissimo: a personagem Clarissa” (MORAIS, 2010) e na Tese de Doutorado “Modos de ler o impresso, modos de escrever na internet: escritas de leitores e leitoras do escritor Erico Verissimo” (MORAIS, 2014). Ambos produzidos no curso de Pós-Graduação em Educação da UFPel-RS. As referidas pesquisas contaram com o financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Além disso, este estudo também apresenta os resultados da vivência realizada por meio do Doutorado Sanduíche na Université de Cergy-Pontoise na França por meio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES/ Governo Federal Brasileiro).



mente estão intimamente ligadas a uma trajetória de experiências atreladas aos estudos de conceitos acerca das “práticas de leitura” como categoria de análise central. O enfoque dado são as memórias produzidas, os usos e as disposições do corpo em suas diversas reverberações na formação docente.

O percurso de construção desta escrita tem sua origem nos estudos ligados a temáticas principalmente relacionadas à educação e à literatura. Este trabalho, portanto, compreende conceitualmente os modos de ler e o processo pelo qual os leitores dão sentidos aos textos dos quais se apropriam em suas diferentes expressões do corpo no espaço. Isso significa admitir a interação dinâmica entre o texto e o leitor, as práticas ordinárias e as experiências de vida. Essa perspectiva é discutida por Chartier (2002) como a possibilidade de pensar a “produção da significação”, o que implica uma relação dialógica entre as propostas das obras e as categorias estéticas e interpretativas de seus públicos leitores.

Dessa forma, a abordagem teórica e metodológica adotada admite que as práticas de leituras mobilizem o corpo que interage com o livro, consigo e com o(s) outro(s), ou seja, posições corporais que, por sua vez, ocupam um lugar, e práticas circunscritas, em consonância com os hábitos culturais de um tempo. Desse modo produzem sentidos e revelam convenções, normas e valores em seus contextos específicos. Para isso são considerados os “protocolos de leitura” (CHARTIER, 1996), a interação leitor e texto, os limites e regras para as ações de leitura e, portanto, as *significations plurielles et mobiles*<sup>2</sup> (CHARTIER, 2002), capazes de inventar, deslocar ou subverter as ideias previamente pensadas pelo escritor.

### **A leitura: “usos” e “inscrições” do corpo em um espaço**

[...] a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 8).

---

<sup>2</sup> Tradução livre: “significações plurais e móveis”.

As investigações acerca da história do livro e da leitura, com ênfase nos estudos de Robert Darnton (1995; 2010) e Roger Chartier (1994; 1996; 1999; 2000; 2004; 2009), compõem um repertório de conceitos cruciais para discutir a relação do corpo e as práticas de leitura. As análises de Michel de Certeau (1994) auxiliam na interpretação das relações existentes entre as “operações” implicadas no ato de ler e os aspectos culturais intrínsecos na vida social, que, por sua vez, afetam diretamente as práticas de leitura dos leitores. Nesse campo teórico, os estudos acerca de práticas culturais tornaram-se centrais, reconhecendo todas as experiências humanas como produções culturais. As experiências cotidianas dos sujeitos evidenciadas na formação docente, a exemplo das práticas de leitura reveladas nas memórias e nos usos do corpo, são expressões de práticas culturais que incluem ações, sentidos, representações, apropriações e rituais.

Em várias obras, Roger Chartier analisa práticas de leitura de diferentes grupos e contextos históricos. Para isso considera os “modos de ler” que são realizados pelos leitores. O pesquisador estuda desde práticas de leitura do Antigo Regime até as práticas atuais relacionadas aos meios digitais. Os modos de ler e as respectivas posições corporais, para Chartier (1994), apresentam mudanças no decorrer da história da humanidade. As práticas de leitura, segundo ele, estiveram condicionadas, seja na forma como o corpo se posiciona diante da leitura (leitura no rolo, leitura nos livros de grande dimensão, leitura na tela, etc.), seja na intensidade ou extensividade da leitura, feita a partir de um restrito número de obras ou em uma quantidade expressiva de livros disponíveis (CHARTIER, 1994). Essas mudanças são observadas por Chartier (2000) como “revoluções da leitura”, e a primeira delas aconteceu antes da invenção da imprensa no período anterior ao século XV com a passagem da leitura oral para a silenciosa ou visual. Isso significou uma nova relação de maior liberdade entre o leitor e o texto, uma vez que a leitura silenciosa proporcionou um vínculo mais dinâmico e íntimo com o impresso, o que permitiu a ampliação de um número maior de obras. Outra revolução das práticas de leitura foi a passagem da “leitura intensiva”, na qual o texto era comumente lido e relido, memorizado e recitado, para a “lei-

tura extensiva”, ou seja, uma prática silenciosa e individual que também podia significar a leitura de diferentes obras ao mesmo tempo. Embora a prática intensiva venha sendo substituída pela leitura extensiva, as duas práticas coexistiram ao longo do tempo.

Nessa direção, para Cavallo e Chartier (1997), a leitura não é meramente uma atividade intelectual, mas, além disso, a leitura supõe o uso do corpo, a utilização de um espaço e se ela acontece individual ou coletivamente. Isso porque “o modo de ler, que é ditado pelo livro ou por seus intérpretes, oferece o arquétipo de todas as formas de leitura, não importa quais sejam” (CHARTIER, 1992, p. 227). De tal maneira que os modos de ler estão intimamente ligados às posições e aos locais de leitura, assim como também aos hábitos de tal prática.

Nessa dimensão, a leitura envolve diversos elementos que precedem a prática efetiva do ato de ler, processos que remetem à constituição da materialidade dos objetos da leitura, os materiais específicos, o “uso do corpo”, a “inscrição em um espaço”, a “relação consigo e com o outro” (CHARTIER, 2002, p.70). As práticas de leitura não são apenas operações “abstratas de intelectção”, conforme Chartier (2002, p. 70), mas compreendem as “significações plurais” e “móveis” localizadas em uma espécie de consonância com os hábitos culturais de um determinado tempo, ou seja, os modos de ler referem-se às práticas inscritas em uma rede social e cultural específica, não sendo atemporais. Desse modo, as práticas de leitura são reveladas também a partir da inscrição do próprio corpo no espaço, dos gestos e da escolha do suporte impresso e/ou digital.

A materialidade do texto dispõe formas que “dão a ler, a ouvir ou a ver” (CHARTIER, 2002, p. 256) e que compõem a construção de sua significação como “dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação” (CHARTIER, 2002, p. 256), ou seja, há uma relação intrínseca entre a forma de ler e a produção de sentido. Além dos “dispositivos de inscrição”, há os “dispositivos formais”, como a representação teatral, recitação, leitura em voz alta, entre outros, que determinam as diversas relações sociais que o público mantém com a obra. Outro aspecto considerado por Chartier (2002, p. 256) é a “corporalidade do leitor”, que depen-

de das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprios às diferentes comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos. Dessa maneira, o estudo das “significações” deve considerar essas diferenças que estão atreladas à especificidade do ato de ler em suas próprias disposições e inscrições do corpo no espaço.

Atrelado a esse pensamento, este estudo interpreta à luz dos estudos de Bloom (2001), crítico literário norte-americano, que não existe leitor passivo, pois o processo de leitura é ativo e capaz de acionar todas as faculdades do indivíduo (cognitivas, linguísticas, emocionais e até corporais). Para ele, não existe um único modo de ler, mas há razões que mobilizam a leitura e formas diferenciadas de ler. A leitura é considerada uma prática cultural e não um exercício educativo. Dessa forma, no sentido pragmático, Bloom (2001) afirma que ler provoca prazer (ou desprazer) também em razão dos interesses pessoais, do próprio fortalecimento do eu no sentido de conhecer a si e seus íntimos interesses.

Trata-se de um processo de identificação cognitiva, pessoal e estética, que é marcado por expectativas e surpresas em um jogo de sentimentos e imaginação que são acionados no ato de ler, assim como também o intelecto, que é ativado ao garantir o entendimento e a habilidade de relacionar o que se lê ao que foi vivido ou sentido. O leitor pode desenvolver pensamentos de contemplação sobre a obra como ainda pode contrapor as ideias de um livro. Ao mesmo tempo, Bloom (2001) afirma que há possibilidades do leitor buscar a leitura com a intenção de analisar, refletir, avaliar o que lê e igualmente deve ler plenamente não com a finalidade de acreditar, concordar ou discordar, mas para se identificar com o que é lido.

Nessa faceta, o corpo pode ser compreendido como um guardião de memórias em seus acúmulos de histórias que se atualizam e narram o vivido. Essa abordagem permite articular a vertente que admite a memória como um fenômeno construído social e individualmente e, portanto, constituída em todos os âmbitos (POLLAK, 1992). Uma vez que a memória é compreendida como uma herança, é possível admitir que exista uma ligação fe-

nomenclógica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade, ou seja, reconhece o sentimento de identidade como o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isso requer pensar que a imagem que uma pessoa tem de si ao longo da vida e apresenta às pessoas ao seu redor é uma construção de sua própria representação da maneira como ela deseja ser reconhecida pelos demais.

Michael Pollak (1992) recorre à psicologia social e à psicanálise para explicar três elementos que compõem a trama de construção individual e coletiva ao mesmo tempo. Os mencionados elementos são: (1) o sentimento de pertencimento físico, ou seja, o corpo da pessoa no espaço e as fronteiras de seu pertencimento ao grupo de que faz parte, nesse caso, o indivíduo inserido no coletivo; (2) a participação ou continuidade dentro do tempo no sentido moral e psicológico; (3) o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente agregados ou unificados.

A memória é um elemento representativo do sentimento de identidade, que envolve a dimensão individual e coletiva, na medida em que ela é também um anseio de continuidade e de coerência de uma pessoa dentro de um grupo social, como afirma Pollak (1992). Assim sendo, as memórias expressas no corpo fundamentam e reforçam os sentimentos de pertencer sob fronteiras socioculturais nas disputas de poder existentes, e a reconstrução de si é desenvolvida pelo indivíduo que busca um lugar na sociedade em suas relações com os outros.

A interação entre o texto e o leitor é fruto da relação dinâmica entre o corpo e o livro, entre as condições de compreensão inteligíveis que proporcionam o entendimento sobre o que leu por meio das práticas ordinárias que compõem o cotidiano.<sup>3</sup> Isso

---

<sup>3</sup> Semelhantes perspectivas questionaram o estruturalismo que “reduzia o sentido dos textos ao funcionamento automático e impessoal da linguagem, substituindo assim os atores historicamente implicados na construção do sentido pela interpretação soberana do crítico literário, descobridor onipotente da significação” (CHARTIER, 2002a, p. 255). No entanto, essas compreensões não satisfazem totalmente os critérios de “uma abordagem plenamente histórica da literatura” (CHARTIER, 2002, p. 255), pois não consideram a materialidade do texto e a corporalidade do leitor.

significa afirmar que a relação interativa entre a obra e o leitor ou, ainda, as práticas comuns são “as matrizes da criação estética e as condições de sua inteligibilidade” (CHARTIER, 2002, p. 255). Esses modos de ler indicam a leitura como apropriação do texto que é incorporado por quem lê e modifica os sentidos diante da sua relação com o mundo.

Os princípios teóricos elencados recordam-me traços do processo formativo, memórias escolares, que evidenciam percepções de inscrições e disposições do corpo. Tenho recordações que remetem ao percurso acadêmico e profissional desenvolvido, e tais lembranças me fazem pensar em muitas histórias que se entrecruzam no processo de escolhas durante a trajetória docente.

Ao recordar momentos significativos na formação docente, reconheço diversas condutas, aprendizagens, perfis, vivências e emoções compartilhadas, que compõem uma espécie de “galeria” de representações da docência e um repertório de leituras constituídas a partir de experiências dentro e fora do cenário escolar. Nesse contexto, o tempo escolar foi marcado por atividades que possibilitaram estranhamentos e também pertencimentos à vida em sociedade por meio da demarcação do corpo no espaço e suas diversas manifestações sociais existentes.

Essa descrição pressupõe e admite a noção de formação plural, adotada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), ao compreender que uma pessoa é concreta a partir de desejos, aspirações, dificuldades, capacidades e limites que são configurados em sua história. Nessa direção, muitas escolhas pessoais-profissionais foram realizadas durante o meu percurso formativo a partir de respostas a processos de aprendizagem constituídos por desafios e conquistas, que em alguns momentos ampliaram a capacidade de percepção dos usos do corpo na esfera educacional como recurso pedagógico e como uma via de mobilização dos sentidos, de experimentação estética literária e, conseqüentemente, da própria reinvenção da sala de aula.

Entre tantas aprendizagens no espaço escolar, especialmente na trajetória de formação docente, busquei inicialmente formas de compreender representações constituídas acerca da figura do professor no campo da História da Profissão Docente e História

da Educação e, posteriormente, sobre as práticas de leitura. Vislumbrando nesse contexto e, ao mesmo tempo, debruçando sobre esses eixos temáticos como possibilidade de modos de ser e estar no mundo e assim autenticando convicções e construir perspectivas de trabalho docente por intermédio de percursos educacionais singulares. Em suma, nessa longa trama, alguns conceitos como “memória”, “disposições” e “inscrições” do corpo auxiliaram-me e me auxiliam a pensar e repensar a formação docente e os “ecos” produzidos na atuação profissional.

### **Caminho, encho de passos meu mundo meio silencioso e reflexivo: compondo percepções...**

O eixo central discutido são as disposições do corpo por meio das “significações” atribuídas à leitura a partir das práticas inscritas em uma rede social e cultural, expressas a partir das especificidades e procedimentos nos modos e tipos de leituras. Por essa razão foram evidenciados aspectos imbricados no ato de ler, que, por sua vez, estão diretamente relacionados aos usos que consideram a forma e os objetos, os suportes e os objetivos da leitura.

Gestos da posição do corpo para a leitura como sentado, em pé ou deitado, por exemplo, sugerem a possibilidade da experiência que provoca sensações distintas para cada ocasião, desde a esfera pública à privada. Isso também remete à “dimensão intelectual-subjetiva da leitura” (MORAIS, 2014), denominada por tudo o que corresponde aos aspectos de percepção, de sentimentos, impressões, compreensões e até mesmo produção da memória sobre o que leu e como leu. Assim, na relação leitor e obra, a leitura pode evocar um clima de afetividade capaz de provocar paixão ou revolta, amor ou ódio. Ao eleger os fatos mais marcantes da história lida ou das experiências de leitura, é possível recorrer à memória que é produzida individual e coletivamente.

A relação de como o corpo reage à materialidade do texto influencia a forma como a experiência de leitura é sentida, percebida e interpretada, ou seja, como os sentidos são aguçados. De tal modo que a posição corporal do leitor durante as práticas de leitura oral ou silenciosa e individual em espaços privados e/ou

públicos, seja a leitura intensiva e/ou extensiva, evidenciam produção de sentido. Por isso a leitura envolve o corpo que interage com o livro, ou seja, uma posição corporal que, por sua vez, ocupa um lugar específico e práticas de acordo com os hábitos de um tempo. Logo a produção de sentido é a própria apreensão do texto processado de forma distinta, diferenciada, singular, condicionada a variações internas e externas, que podem ser simultâneas ou separadas do próprio texto.

Neste breve ensaio, por conseguinte, a discussão conceitual sobre as operações de ler remete à possibilidade de um entrelaçamento de memórias da formação docente e memórias das disposições do corpo nos espaços. Os modos de ler compõem um conjunto de gestos corporais que mudam de acordo com os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. De tal modo que produzem novas relações do sujeito, da posição do corpo com o suporte de leitura, ou seja, alteram modos de pensar e compreender a si e o mundo. Nesse viés, produzem “ecos” que, por sua vez, reverberam em mim na formação e atuação docentes.

Os referenciais aqui apresentados auxiliaram-me a repensar práticas pedagógicas contextualizadas em sala de aula e, ao mesmo tempo, rever aquele que ensina e também aprende. Desse modo, considerando a força transformadora que a leitura possui, a formação de alunos-leitores é possível a partir de experimentações sensoriais capazes de reinventar e reelaborar os usos da literatura e dos corpos nos espaços. Em síntese, refere-se às propostas de experiências educativas que mobilizam os sentidos e concebem novos modos de experimentar a sala de aula, que reinventam o modo de se relacionar com o conhecimento, com os livros, com os outros e consigo a partir da centralidade do corpo e da literatura como recursos pedagógicos em potencial.

## Referências

- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.  
CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Coords.). **Histoire de la lecture dans le monde occidental**. Paris: Éditions Seuil, 1997.



CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. v. 1.: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRAD, Jean. **Discours sur la lecture** (1880-2000). Paris: BPI – Centre Georges Pompidou, Fayard (Nouvelles études historiques), 2000.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UNB, 1994.

\_\_\_\_\_. **A leitura: uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e CHARTIER, Roger**. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; ALB; FAPESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **À beira da falésia: a história entre incertezas e quietudes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de (Trad.). São Paulo: Editora UNESP, 2009. [1ª reimpressão].

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **A questão dos livros: presente, passado e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. Aluno: sujeito do conhecimento. In: **Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em Formação). p. 115-172.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

MARQUES, Núbia. **Manuscrito “Caderno de poemas”**. Instituto Dom Luciano Cabral Duarte. S/d.

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. **Representações da docência em romances de Erico Verissimo: a personagem Clarissa**. Dissertação de Mestrado. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Progra-

OLIVEIRA, R. T. de M. • Corpo e operações de ato de ler: memórias, usos, inscrições e disposições

ma de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Modos de ler o impresso, modos de escrever na internet:** escritas de leitores e leitoras do escritor Erico Verissimo. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA28kAC/memoria-identidade-social>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

# Entre *selfie* e *self*: mais perguntas do que respostas na formação do professor de Dança

*Thiago Silva de Amorim Jesus*

## **Para início de conversa...**

Os inúmeros atravessamentos que as tecnologias contemporâneas exercem em nossa vida cotidiana têm produzido um conjunto abrangente e complexo de subjetividades do mais alto grau de diversidades que se possa imaginar. A noção de sujeito pós-moderno de Stuart Hall<sup>1</sup> parece que não dá mais conta da porosidade que nos afeta permanentemente, a considerar que o inacabamento do sujeito se remonta, em fluxo contínuo, à luz de uma infinidade de dispositivos, códigos, aparelhos, senhas, nuvens, contas e artefatos materiais e imateriais que ganham cada vez mais espaço em nosso tempo e mais tempo em nosso espaço.

Nessa perspectiva, os sujeitos e as subjetividades assumem papéis que vêm e vão permanentemente, mediados e mediando-se por mídias como as famosas redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea. A chamada ampliação do acesso e do lugar de fala, por vezes, entra nessa mesma onda de vitrine das subjetivações, em que o dito torna-se a pseudomaterialidade da democracia, muito mais do que o conteúdo e o impacto das mensagens que são produzidas. O ato de fala/comunicado é superlativo e imperativo do “eu”... e as consequências caem no tapete liso da superficialidade, com a qual a maioria das relações tem sido, preponderantemente, gerenciadas e conduzidas.

E o que tudo isso tem a ver com a formação de professores em dança? Esta é uma pergunta que muitos que leram o título deste texto podem estar fazendo agora mesmo. É apenas uma das diversas perguntas que lançaremos aqui sem a pretensão de responder. É exatamente nessa onda de *selfs* e *selfies* que reside a prin-

---

<sup>1</sup> HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

principal reflexão que nos propomos no presente excerto, debatendo-a no âmbito da formação docente em dança na universidade.

### O *self* e a *selfie*

Inicialmente, gostaria, de modo breve, de caracterizar, assim como de diferenciar, cada uma dessas duas palavras, trazendo as perspectivas que gostaria de empregar nesse escopo reflexivo. Para tanto vou recorrer às objetivas e precisas definições de Santos (2016).

De acordo com o autor, *selfies*:

[...] são autorretratos fotográficos realizados com *smartphones* equipados com câmera frontal – ou realizados com *webcams* –, feitos para a postagem em redes sociais. Essas postagens são frequentemente acompanhadas de algum comentário feito pelo próprio autor. [...] Em língua inglesa, a palavra resulta do acréscimo do sufixo *ie* ao substantivo *self*. Desde agosto de 2013, pode-se ler uma definição do termo no *Oxford English Dictionary*, que, além disso, selecionou-o como “a palavra do ano em 2013”, tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos (op. cit., p. 1).

Por sua vez, o *self* “é o eu na qualidade de eu reflexivo, aquele que pode voltar-se para si próprio, colocando-se no lugar do outro e assumindo o papel que é o da alteridade, portanto, aquele que pode ser a um só tempo sujeito e objeto” (SANTOS, 2016). O mesmo autor ainda complementa: “existência singular e distinta, o *self* concerne também a tudo o que diz respeito ao si próprio, a tudo aquilo que se refere ao que é o próprio de um eu, como, por exemplo, a autoafirmação, a autoconfiança, a autodefesa, a autoestima [...]”.

A relação entre ambos os conceitos é bastante tênue na prática, uma vez que podemos entender a *selfie* como um modo possível de expressão do *self*, a se considerar que essa nova modalidade de comunicação, de expressão e apresentação de si se converte em um discurso autoproferido sobre a imagem que a própria pessoa se dispõe a produzir e, muitas vezes, a socializar, compartilhar.

Se, por um lado, o exercício da *selfie* como produção de imagem que expressa o *self*, o “eu” (ou “um eu possível”) surge

como um movimento de democratização de fala, onde cada pessoa pode registrar, controlar e divulgar a versão imagética de si como melhor lhe convier; por outro lado, o mesmo exercício pode ser entendido como exacerbação de si, do “auto”, da sua autoimagem, que versionam em favor de sua subjetividade.

O avanço na produção de aplicativos e programas de computador voltados ao tratamento de imagens, bem como a popularização desses também são um fator importante nesse cenário, uma vez que permitem ao próprio sujeito que usa o *smartphone* para tirar a foto que ele mesmo possa interferir na imagem produzida, editando, inserindo efeitos, colocando ou retirando partes, usando sombreamento, mudando a palheta de cores, alterando o *background*, adicionando *emoticons*, *gifs* e outros recursos, etc. Tal liberdade amplia o leque de possibilidades de interferência na *selfie* primeira, permitindo compor versões bastante complexas e até distantes, em muitos casos, da versão original que foi registrada, o que pode gerar contraste (e surpresa) entre a tríade pessoa-foto original-foto manipulada.

### **“Peraí, que eu vou tirar uma *selfie*!”**

Como professor universitário em atuação na formação de licenciandos em dança há quase uma década e meia, percebo que, assim como nos diferentes espaços sociais em que circulo, os *smartphones* têm ganhado cada vez mais espaço nas salas de aula da universidade. E juntamente com esses dispositivos também os seus múltiplos usos, dentre os quais destaco a produção e difusão das *selfies*.

E é a partir de tais ocorrências e experiências que me proponho à presente reflexão, a fim de problematizar esse complexo de significados que reside na relação entre a *selfie* e o *self*, com vistas a uma prospecção mais abrangente da autoimagem (inclusive corporal) que se estabelece no ambiente formativo de novos docentes em dança. Não quero aqui indicar nenhum tipo de verdade ou defender qualquer experiência como absoluta; pelo contrário, utilizo-me desse espaço para compartilhar inquietações que tenho vivido enquanto docente, especialmente nos últimos anos, fortemente estimulado pela minha incursão teórico-metodológica no campo da autoetnografia (VERSIANI, 2005).

Há que se levar em consideração que esse debate tem uma especificidade também histórica no sentido de que a produção de *selfies* só se tornou disponível para uso e apropriação em larga escala na medida em que as tecnologias tiveram certo grau de desenvolvimento e de facilidade de uso e acesso. A respeito desse contexto, há que considerar o ambiente tecnológico que vivemos no Brasil, onde a *selfie* já se tornou um fenômeno bastante presente e de grande abrangência social, o que tem resultado em pesquisas que produziram notícias como “Brasil é o país da *selfie*”<sup>2</sup>, “Pesquisa de comportamento: a relação do brasileiro com as *selfies*”<sup>3</sup> e “Pesquisa aponta que 90% dos brasileiros fazem *selfies*”<sup>4</sup>.

As *selfies* em sala de aula não estão circunscritas num espectro finito de momentos, tipos ou possibilidades. Dependendo da circunstância, o próprio *smartphone* pode ser utilizado nas aulas de dança, tanto teóricas como práticas, seja para a leitura de um texto, para uma pesquisa na internet, para a reprodução de um áudio ou vídeo ou, ainda, para gravar uma sequência de movimentos ou coreografia que estiver sendo produzida, entre outras inúmeras finalidades.

Não é incomum, nesses muitos casos, alguém disparar: “Peraí, que eu vou tirar uma *selfie!*”. Seja de si próprio, seja em duplas, pequenos grupos ou a turma toda, a *selfie* tem sido uma companheira revestida em forma de registro que está bastante presente em sala de aula. Há, via de regra, uma preocupação com o tipo de imagem que a foto-de-si (*self*) vai produzir e, com isso, os ângulos, poses e posições, a relação luz/sombra, a proximidade (plano fechado – *close*) ou distanciamento (plano aberto), e mesmo os tratamentos via aplicativos e programas são gerenciados e pensados quase que simultaneamente ao ato de registro fotográfico propriamente dito ou imediatamente a seguir.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2015/01/29/brasil-o-pais-das-selfie.html>>.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://blog.opinionbox.com/pesquisa-de-comportamento-selfies/>>.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://tecnologia.ig.com.br/2015-02-25/pesquisa-aponta-que-90-dos-brasileiros-fazem-selfies-veja-5-dicas.html>>.

Outra ocorrência dos momentos-*selfie* são os pedidos pelo compartilhamento e marcação nas fotos. O compartilhamento dá-se normalmente através de grupos em mensageiros instantâneos ou através das redes sociais, as quais servem também de plataforma para etiquetar os participantes de cada foto, a fim de que essas possam estar associadas a seus perfis e também que cada participante possa, se desejar, copiar e (re)publicar a imagem novamente.

O papel das *selfies* como geradoras de novos e constantes *selfs* leva-nos a pensar sobre a condição desse ambiente como produtor complexo de subjetividades na medida em que permite problematizar a *selfie* como mídia expositiva de personagens, que são versões do *self* compostas permanentemente para esse fim.

Seria, então, a *selfie* um alter-ego do *self*?

Esse universo de subjetividades e diversidades impregnadas e (re)produzidas por meio desses artefatos aponta-nos inúmeras encruzilhadas de reflexão sobre o papel do “auto” e do “eu” na constituição da autoimagem dos sujeitos, o que vem, inevitavelmente, a afetar o processo permanente de constituição identitária do qual somos produto e produtor.

### **Eu-Corpo: Professor-Self e Professor-Selfie?**

E, no seio dessa reflexão toda, está a formação docente em dança. Um profissional de dança que se encontra numa contínua condição autoformativa de professor-artista tem seu trabalho profundamente ligado à prática e à teoria no/com/através/pelo corpo. Mais do que um instrumento de trabalho, o corpo e a corporeidade são, nessa seara profissional, pressupostos básicos de existência e expressão, os quais depõem sobre a totalidade do sujeito, configurando características singulares de cada indivíduo por meio do movimento e do gesto.

A imagem corporal e, conseqüentemente, a autoimagem corporal assumem uma condição relevante nessa perspectiva, pois a percepção que o sujeito tem de si próprio e do seu corpo afeta sua presença no mundo, o que resulta inevitavelmente nos modos de ser/estar pessoa, artista, docente. O meu entendimento sobre o corpo que sou, atravessado por toda a historicidade e biografia nele im-

pregnadas, afeta a consciência e expressividade subjetiva que implicam meus modos de mover, gestualizar, encenar, ensinar e viver.

Com isso, uma questão que tenho me perguntado frequentemente nesse cenário atual é como a *selfie* interfere na autopercepção e autoimagem corporal dos sujeitos? E o que isso afeta sua condição de docente em formação enquanto licenciando em dança?

Em seu texto “A formação do professor de dança” (2012), Márcia Strazzacappa já nos chamava à atenção sobre como as tecnologias contemporâneas têm impactado o cotidiano dos jovens no que diz respeito à formação em dança dentro de um cenário sedentário, muitas vezes, e absolutamente midiaticizado pela virtualidade.

A autora, a esse respeito, é enfática:

Encontramo-nos diante de gerações de jovens sedentários que passam o dia todo diante de telas [...]. São jovens desapropriados de seus corpos, que vivem mais a virtualidade que a realidade. [...] Jovens, individualmente ou em grupo, assistem e tentam copiar movimentos, passos e coreografias presentes em clipes de televisão, em sítios da Internet, em vídeos postados no *youtube*. A dança se coloca literalmente acessível a todos, podendo ser divulgada, vista, salva e copiada em diversos meios como celulares, computadores, *tablets*. [...] É o triunfo da educação a distância no mundo da dança! (STRAZZACAPPA, 2012, p. 28-29).

Se o processo de cocontaminação entre dança e tecnologia é inevitável, conforme nos sugere a autora, como pensar a presença dos sujeitos através desses dispositivos e como pensar esses dispositivos como produtores de novos corpos, novas corporeidades e novas danças?

A *selfie*, nesse ínterim, tem demarcado um importante espaço de produção de novos significados e sentidos do/no/para/atraves/com o corpo. A escolha de (re)apresentação de um “Eu-Corpo” através do *selfie* repercute, em certa medida, em uma exposição superlativa do *self*, onde o “auto”, o “si próprio” (ou “nós próprios”, se pensarmos na *selfie* como produção coletiva) pode ser melhor compreendido nesse ambiente egoico em que se transformou o espaço virtual.

Estaríamos produzindo uma geração de professores-*selfie*? E o que isso pode repercutir na formação de um professor-*self*?



Lógico que, aqui, não é nosso interesse expandir e aprofundar o tema, uma vez que a proposta deste texto é mais compartilhar reflexões e socializar perguntas do que fornecer ou decretar respostas, tal que já foi expresso anteriormente. Além disso, o jogo de palavras (*selfie* x *self*), da mesma forma, não é ingênuo e pretende colocar em xeque a condição subjetiva na formação de professores, pois a exacerbação da autoimagem a partir das *selfies* pode estar denotando, na contemporaneidade, uma hiperconcentração do *self*, do “emsimesmar-se”<sup>5</sup>, que tende a resultar em novas perspectivas identitárias individuais de sujeito-corpo.

O que quero dizer com essa *selfie*? Será que todos se perguntam conscientemente quando produzem e difundem uma autoimagem produzida? Em que medida a *selfie* pode ser entendida como a representação do eu-corpo e do estado emocional do sujeito no momento da foto? O que as escolhas e edições de imagem na *selfie* produzida querem denotar enquanto significados e sentidos diversos? Que (auto)imagem de si/mim mesmo (*self*) eu componho quando registro uma *selfie*? Qual discurso sobre/do/no corpo quero socializar ao produzir uma *selfie* que foca no corpo-todo ou no corpo-em-partes? São muitas as questões e inquietações que movem o tema.

Concentrando-se no ponto de vista da formação do professor de dança, um aspecto crucial que cabe indagar está associado às ideias que se expressam por meio da produção de sentidos gerada pelas *selfies*, especialmente na perspectiva de como o licenciando percebe seu próprio corpo no mundo e como isso repercute/afeta/impacta sua formação docente, resultando diretamente na relação que ele estabelece ou irá estabelecer com seus próprios alunos.

O professor-*selfie* afeta o professor-*self* à medida que a concepção da autoimagem e propriocepção corporal-subjetiva se tor-

---

<sup>5</sup> Com o uso da liberdade poética que me permito neste texto, não encontrei em nosso idioma uma palavra que traduzisse com mais precisão o que quero manifestar. Assim, “ensimesmar-se” é entendido aqui como um movimento de introspecção, de clausura, de fixação em si mesmo, causado pelo percurso egocêntrico que tem direcionado o uso das tecnologias na atualidade; é o superlativo do “*self*”; o “emsimesmo” do sujeito em si.

na um percurso individual-coletivo atravessado pelo contexto e pelas coletividades do entorno, pelas memórias e biografias de todos os que por ele perpassam. Além disso, a *selfie*, como espelho e representação de si, gera um discurso do qual não há nenhum tipo de controle sobre a recepção, tão logo seja reproduzida e difundida. Aí está a clássica diferença entre o dito, o que se quis dizer e as múltiplas possibilidades interpretativas.

E... como se sensibilizar com o outro quando o *self* é tão arrebatador?

Como pensar a dança, o corpo, o movimento, o gesto mediante sua intrínseca condição relacional em um cenário individualizante da *selfie*, como o da atualidade?

Como o encontro, o nós, o coletivo, a colaboração, a rede, a cooperação, o entre e a outridade emergem e se sustentam como conceitos e práticas importantes e necessárias no ambiente de ensino-aprendizagem da docência em dança na contemporaneidade?

Então... essas são outras questões que ficam em aberto como o próprio texto.

Fico feliz em poder compartilhar essas perguntas e reflexões, bem como aberto às trocas e desdobramentos que o texto possa gerar, sem nenhuma pretensão de reduzir o tema, encerrar o debate ou mesmo produzir respostas definitivas... porque há momentos em que é mais importante perguntar do que responder.

## Referências

SANTOS, Francisco Coelho dos. As faces da *selfie*: revelações da fotografia social. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2016, v. 31, n. 92, e 319202. Epub Aug 29, 2016. ISSN 1806-9053. <<http://dx.doi.org/10.17666/319202/2016>>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092016000300502&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092016000300502&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

STRAZZACAPPA, Márcia. A formação do professor de dança. In: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina (Org.). **Docência-Artista do Artista-Docente**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012.

VERSIANI, Daniela Gianna Claudia Becaccia. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: Letras, 2005.

## Que corpo sou(mos)? O que pode um corpo?

*Valeska Fortes de Oliveira*

À Simone, corpo que quer mais tempo;  
À Maria Luisa, um outro corpo num outro tempo.

Início minha escrita a partir do término do registro posfácio que, por oportunidade da publicação da pesquisa de Zanella (2015) intitulada “O corpo biográfico na educação: um estudo a partir do imaginário e da memória”, fui convidada a redigir. “Persistimos, insistimos porque nos colocamos na experiência corporal, provocando nossas memórias, nossos imaginários, num aprendizado do corpo sensível, capaz de provocar outros tantos” (OLIVEIRA, 2015, p. 91). Assim, aceitei mais um convite para participar de outra investigação, ainda sobre o corpo biográfico, nosso corpo memória e esquecimento, nosso corpo repertório e como esse mobiliza na formação inicial outros, que participam ou não dos encontros e desencontros das aulas no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

O convite acionou meu corpo, inquieto, indignado, resistente e, às vezes, apreensivo com tudo o que temos vivido e, ancorada no pensamento de Byung-Chul Han (2017, p. 29), chamo corpo-cansaço, da sociedade do cansaço que traz o “homem depressivo” como o explorador de si mesmo. “O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo.” Essa reflexão me direciona à construção de possíveis respostas à pergunta que levantei como título deste trabalho: Que corpo sou(mos)? Somos professores num país onde a educação não é um valor, não é um investimento. Somos corpos que gastam, corpos convocados a produzir, corpos que não podem experimentar o envelhecimento, corpos cansados. Somos corpos fascistas, corpos que expressam ódio e se alimentam dele. Corpos doentes. Mas também somos corpos ideológicos, corpos resistentes, corpos inventivos, corpos que buscam saúde, incomodados, criativos e que movimentam pensamentos e ações instituintes.

Sou também corpo-yoga, corpo-energia, corpo-experiência, corpo-respiração, corpo-relaxamento, corpo-meditação, corpo-gratidão. Esse movimento no trajeto vivido foi construído pela saúde do corpo biográfico com dores, com perdas, com ansiedade, com produtividade, com cansaço. Meu corpo mãe-vó também é novo. Com ele me experimento no que posso e no que, muitas vezes, me desafia, mas também me mostra limitações. Esse movimento é de decisão pela vida com mais qualidade a partir do conhecimento e das aprendizagens e desaprendizagens com outros campos, com outros territórios, ampliando assim meu repertório. Tomar a vida nas próprias mãos exige de todo aquele que já viveu um trajeto expressivo de experiências olhar para o que mais vale a pena e aquilo que não faz mais sentido. Produzir diferença neste mundo parece, desde sempre, ter sido a minha inscrição. Assumi essa característica desde que comecei minha vida militante na educação, elegendo projetos com crianças em periferias e provocando professores em formação a olhar para as diferenças. As diferenças que, primeiro, eram de classe, depois de cor, de credo religioso, de convicções. Vejo-me hoje finalizando um trajeto profissional, envolvida novamente, e desde sempre, com corpos que decidem ser outros. Minhas incursões no feminismo, no final e durante os anos de 1990, inscrevem nas minhas investigações, na minha lente de estudo e de debates as questões de gênero. Hoje, pela inserção no trabalho e pesquisa com cinema e educação, envolvida com narrativas de vida de transgêneros. Marias e Luisas, uma produção audiovisual que me ensinou muito, ampliando ainda mais campo de experiências. Penso nele como uma obra de arte, penso nele como uma flor que precisa ser cuidada, penso na vida como uma arte.

Descobri, também como Eliane Brum (2013), que “viajar é trocar de espelho”.

Em casa, o espelho que nos reflete não mostra nossa mudança. Como todos os objetos da nossa rotina, nossa rotina mesmo, o espelho da casa é um espelho domesticado. Sabemos que vamos enxergar. Às vezes até achamos que controlamos esse espelho como dominamos as mesas e as cadeiras, posição do sofá, o canal do controle remoto, o dia de lavar os lençóis da cama. Mesmo quando notamos um quilo a mais ou um par de olhos mais fundos, aquele espelho é nosso e, por ser

nosso, nos ameaça menos. Damos uma passadinha diante dele, às vezes involuntária, e ele nos conforta ao garantir que, sim, estamos lá. Sou eu que olho para mim. E aquela superfície lisa me garante que existo (BRUM, 2013, p. 145).

Existo também para ver a meu lado um corpo doente, que luta para viver, ganhando tempo. Corpo que adoeceu também pelo apego a bens materiais, pela vaidade, pelo orgulho. Sinto e existo vendo corpos com dificuldade de separação. Corpos que sofrem por estar sós. Corpos que não conseguem suportar a solidão. Corpos medicalizados, sem suportar momentos de melancolia. Corpos plugados em aparelhos, subjetivados pelas imagens dos outros e as suas próprias. O que pode um corpo? Pode trocar de espelho. Pode decidir não olhar somente para um espelho. Pode decidir por mudar o espelho de lugar. Pode eleger por ficar no mesmo espelho e também por viajar.

Quando deixamos nosso mundo e partimos em direção a outros destinos, a primeira paisagem que nos espanta é a nossa própria geografia. Ao bater a porta de casa em direção ao novo, a primeira imagem familiar que abandonamos é a de nós mesmos. Nos deslocamos primeiro em nós. E o primeiro estranho que nos espanta é o que nos encara do espelho da estação rodoviária ou do aeroporto, do banheiro do posto de gasolina. Quem é essa pessoa que me olha? Com frequência, somos tentados a fazer a pergunta da poeta Cecília Meireles: “Em que espelho ficou perdida a minha face?” (BRUM, 2013, p. 145).

Viagens foram um dos presentes que ganhei na profissão que escolhi de professora universitária. Mas algumas das pessoas que conheço e com quem convivo preferem ficar no mesmo lugar quando se trata de viagens. Sou conhecida por levar sempre uma bagagem pequena, por mais distante que eu vá. Já me acostumei a ouvir que devo dar curso a pessoas que carregam muitas coisas para uma curta viagem. Sou inquieta e gosto de descobrir lugares e pessoas, experimentar as cores, os sabores e saberes de cada lugar que ando. Mas descobri que há pessoas que detestam sair de casa ou alterar a sua rotina. Não aprecio a vida como um dia igual ao outro. Sou movida a desafios. Uma aula não pode ser repetida. Um ano não pode ser vivido de forma igual ao outro. Um dia pode ser diferente do outro. Um dia vivido de cada vez.

É só ao sair que descobrimos que não podemos sair. Podemos embarcar apenas em nosso próprio corpo. Às vezes aquelas malas todas, aqueles tantos sapatos e roupas, são apenas uma tentativa inconsciente e desesperada de evitar a descoberta de que somos nossa própria bagagem e viajamos apenas com tudo o que somos. Nem mais nem menos, nosso excesso de peso é a nossa nudez. É preciso abrir a porta da rua para compreender que ela só abre para dentro e só leva para dentro (BRUM, 2013, p. 146).

Já estive na situação de um corpo desprovido de mala. Num país como estrangeira, mala perdida seria perder a própria viagem. Não me desesperei. Sou, até que me mostrem o contrário, daquelas pessoas que acreditam que, no final, tudo dará certo. Ela chegou. A mala extraviada por uma semana chegou até o Porto, onde eu trabalhava num convênio de intercâmbio entre Brasil-Portugal. Passei sete dias adquirindo alguma peça de roupa na cidade de Lisboa. Um corpo desprovido de suas roupas, mas que durante uma semana se apresentou ministrando aulas com um *pendrive*, que felizmente vinha comigo na bolsa de mão, e um repertório de pesquisa e docência, que permitiu a calma e a paciência. Ouvi de uma colega anfitriã da Universidade de Lisboa que não teria suportado a espera. Teria comprado peças de roupas para todos os dias da estada em Portugal. Eu teria, além de uma semana em Lisboa, mais uma na cidade do Porto. Ficou encantada com minha tranquilidade frente ao tempo. Há vezes que não temos o que fazer. Precisamos dar tempo. O tempo, aliás, é um aliado, uma condição da experiência. Andamos empobrecidos pela falta do tempo da experiência, do recolhimento contemplativo e, como disse Byung-Chul Han (2017, p. 37), “sem esse recolhimento contemplativo, o olhar perambula inquieto de cá para lá e não traz nada a se manifestar”.

Meu corpo-yoga tem auxiliado a viver momentos de introspecção, de meditação, de volta para meus repertórios interiores. Tenho buscado ao longo da vida também a leveza como princípio. Encontrei nesse trajeto a noção de um corpo biográfico, onde as memórias deixam marcas tatuadas em lugares específicos. Encontrei e fui encontrada pela noção de corpo-grupo, que me leva a viver em outro território e com outras pessoas na cidade de Buenos Aires outras aprendizagens, outros afetos.

Compartilhamos com Merçon (2009, p. 28), quando se refere a um aprendizado afetivo referenciado num devir ético: “A noção de afeto remete-nos, assim, à noção de encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa”. O aprendizado afetivo corresponderia a um processo de ativação do nosso desejo. Ativaríamos afetos alegres e afetos tristes (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 790).

Os encontros produzidos com pessoas que encontrei nos territórios portenhos nutriram minha curiosidade sobre grupos e como se organizam, se desfazem e sobrevivem. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) foi um dispositivo produtor de formação e muitos afetos, foi objeto dos meus estudos de pós-doutoramento. Nesse espaço instituído-instituente potencializo meu corpo, minha energia. Nesse espaço produzo minhas resistências para pensar e lutar pela educação pública de qualidade. Por meio desse espaço aproximei-me de outros corpos de energias e afetos alegres, onde o encontro com a potência da arte também foi um acréscimo sobre as reflexões acerca do que pode um corpo. A sétima arte chega como um convite. O cinema e a educação, outro encontro mobilizador de afetos.

O aprendizado ético-afetivo pelo corpo que somos e pelo corpo que podemos vir a ser, pela nossa potência e pelos afetos que passam a ser mobilizadores de outras energias – tristes ou alegres – que aumentam ou diminuem nossa potência, é uma das possíveis respostas para a vida longa de um grupo que quando imerso em projetos de formação / investigação com outros professores consegue mobilizar afetos alegres que geram mais potência ao corpo-grupo e ao corpo-pessoa (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 791).

As aprendizagens e também aquelas que são da ordem do desassossego, produzindo desaprendizagens, nos encontros com os professores das escolas, com os professores em formação inicial, no espaço da universidade e, ainda, no âmbito do próprio grupo são da (des)ordem da afetividade, da educação ético-estética (HERMANN, 2010) e da sensibilidade.

Na ordem ou desordem das (des)aprendizagens, há o desafio de (des)programar o corpo de um binarismo que não cabe, especialmente, para pessoas, professores, pesquisadores que par-

tilham de um campo teórico que discute a inclusão do terceiro excluído e acolhe a complexidade. Somos corpos instituídos por uma sociedade, por um momento histórico, por uma história de vida pessoal, por processos de subjetivação, mas acima de tudo somos corpos capazes de instituir outras formas de vida, outras formas de ser e estar neste mundo e tempo. O pensamento binário afirmou a identidade e com isso a redução e a exclusão. O imaginário radical apresenta-nos a “indeterminidade” como figura/forma (eidos) e o incessante fluxo que é nossa capacidade imaginativa. Um corpo é isso, aquilo e mais uma outra possibilidade que ainda não visualizamos e instituímos.

Nessa perspectiva, a pergunta inicial volta para registrarmos algumas linhas sobre movimentos na formação de professores e o que podemos como corpo-formador. O que pode um corpo? O que pode um corpo-formador? Na medida que essa professora formadora se coloca no campo das experimentações e que aprende com o que não conhece, sempre, estamos falando de uma docência que também se propõe a provocar outros corpos a também produzir experiências formadoras. Educamos pelo nosso corpo exemplar, que não produz somente discursos, mas que afeta pelo que vive. Somos afetados, mas também afetamos, e esse é um dos nossos compromissos éticos e políticos na educação. Nossas ações e pensamentos têm desdobramentos que nem imaginamos o seu alcance. Somos corpos acolhedores e também podemos ser corpos que produzem afastamento e dificuldades com processos de aprendizagem.

Meu amigo António Nóvoa (2009, p. 38-39) em uma das suas produções que intitulou “Professores. Imagens do Futuro Presente” recuperou a reflexão sobre as dimensões pessoais da profissão docente, afirmando:

Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realida-



des sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

O processo reflexivo e autoformativo necessário hoje (e sempre) pelos novos desafios da docência são disposições necessárias ao corpo-formador, seja na formação inicial ou na continuada de professores. A dimensão humana e relacional da profissão de professor convida-nos, convoca-nos a um desenvolvimento ético, sensível e político ao longo da vida. Um corpo que resiste e acredita no que pode, sem perder a dimensão das suas limitações, não se acomoda, ficando na inércia e na queixa. Ao contrário, movimenta seu imaginário singular, às vezes juntando-se a um coletivo para partilhar e inventar outros desenhos, outros dispositivos capazes de produzir experiências formativas.

É certo que não nos movimentamos somente por imposições legais, mas elas têm auxiliado na produção de debates, de organização de currículos onde sonhamos, imaginamos, disputamos por concepções de formação de professores. Concepções que julgamos ser as mais adequadas ao momento atual do país, onde a escolha pela profissão de professor é, cada vez mais, desprestigiada pelas novas gerações. Assim que reforço o pensamento de Nóvoa (2009, p. 91) “quando traz a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens”. Temos andado ocupados com atualizações curriculares na formação inicial de professores nos espaços das universidades, mas penso sempre que, com a nítida sensação de que projetamos inéditos viáveis ou a comodidade de ficarmos onde estamos, pela ausência de desejo de mudarmos, nos deixará acomodados. Desejo é sempre um componente para caminhar mais ou parar no lugar a que já se chegou. Mas há que nos perguntarmos sobre as tantas queixas que acabam configurando uma cultura profissional – a docente. Porque reclamamos tanto e não nos lançamos nos desafios de um corpo autônomo, capaz de criar, de imaginar outras formas de relação, de vida coletiva e de docência. Autonomia e heteronomia caminham juntas. Aqui reside um projeto de autorreflexão e autoconhecimento e autotrans-

formação para profissionais que se ocupam de produzir sentidos e significados com seu trabalho educativo em diferentes faixas etárias. Trata-se sim de um cuidado de si para poder ocupar-se de outros. Trata-se sim de um compromisso ético consigo e com os outros.

Ao recuperar o conceito de utopia de Pierre Furter (1970), somamos ainda com Nóvoa (2009) a uma reflexão sobre o pensamento contemporâneo a dar-se a possibilidade de sonhar, de imaginar outras formas de ser e estar neste mundo. Um corpo com imaginação criadora, capaz de não só pensar no que temos instituído, mas de pensar no presente como ampliação de formas (eidos) futuras.

Ao me encaminhar para registros não de conclusão, mas de abertura para pensar sobre o que podemos como corpo-formador nos contextos de formação de professores e como nossos repertórios podem afetar outros, penso sempre na máxima que “ninguém dá o que não tem”, e com isso nossa ampliação como pessoa e profissional precisa ser desejo e compromisso primeiro conosco. E, ao ampliarmos a um coletivo social, compartilho com Castoriadis (2007) nos registros que traz no Seminário de 11 de março de 1987, organizado na obra “Sujeito e verdade no mundo social-histórico”, que traz “mais uma vez a questão da união entre a alma e o corpo”.

Temos, em segundo lugar, aquilo que percebemos nas sociedades particulares como criatividade própria dos seres humanos singulares que contribui para a auto-alteração dessa sociedade. E temos, enfim, a capacidade da psique singular ou do ser humano singular de acolher o novo, de recebê-lo – essa receptividade/recepção. E de recebê-lo não passivamente, como uma marca, mas como ponto de origem de novas ações (CASTORIADIS, 2007, p. 199).

Portanto não falamos do processo de criação, de imaginação criadora somente como indeterminação, “mas também sua capacidade de estabelecer novas formas, ou seja, isso que nós entendemos como criatividade. E isso nos permite voltar à questão do próprio pensamento e de suas diferentes condições” (CASTORIADIS, 2007, p. 199).

Nosso pensador vai propor educar os sujeitos na capacidade de escolha e, nessa perspectiva onde “emerge como nova significação imaginária social prática, político-ética, com um novo conteúdo, a ideia de responsabilidade – responde-o, responder por seus atos, seus ditos, responder à questão: Por que disseste isso, por que fizeste aquilo?” (CASTORIADIS, 2007, p. 212).

Parece-me um desafio interessante a nós corpos-formadores e aos nossos professores em formação que andam, muitas vezes, à deriva das redes sociais, sem se perguntar o porquê de determinadas ações. Um convite às escolhas e às responsabilidades sobre elas. Em tempos sombrios, onde a violência, no seu amplo sentido, tem sido incentivada, coloca-se um desafio aos nossos corpos, que, muitas vezes, nos conduzem mais pelos preconceitos do que pela possibilidade da experiência da alteridade.

## Referências

BRUM, Eliane. **A Menina Quebrada e outras colunas de Eliane Brum**. Porto Alegre: Arquipélago, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

NÓVOA, António. **Professores**. Imagens do Futuro Presente. Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. In: ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. **O corpo biográfico na educação**. Um estudo a partir do imaginário e da memória. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SILVA, Monique; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 60, p.775-798, jul./dez. 2016.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. **O corpo biográfico na educação**. Um estudo a partir do imaginário e da memória. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

## Enquanto não for tapera

*Alexandre da Silva Borges*

Na proposição de trazer à baila o corpo, rapidamente o pensamento encontra a imagem fílmica de *La piel que habito*, de Pedro Almodóvar. Salvo toda a complexidade da bela obra do diretor citado, pode-se salientar a metáfora corpórea enquanto habitat. Muitos outros pensadores assimilaram o corpo enquanto casa. Casa da alma. Outros tantos o complexibilizaram. E quantos mais não o profanaram, a lançar sobre ele (o corpo) amarras e grilhões. Sobre o corpo deve-se o respeito de liberdade. E até mesmo num relato ou ensaio deve-se a ele a instauração de sentidos, de mil e uma, e multiplicáveis, probabilidades.

É nesse habitat, particularmente nutrido por toda uma vivência construída e devastada, concomitantemente, pelo tempo, onde nossa existência torna-se um fato. Fato a consumir-se ou fato consumado? É através do corpo, mesmo na crença de nossa imaterialidade, que a vida se torna possível.

Por entre tais possibilidades nosso corpo revela, com marcas e demarcas, aquilo que já viveu. E nas suas negligências e inclinações (movimento) tudo aquilo que almeja viver. Sim, há insaciedade! Parece que o corpo clama experiência, ato contínuo em palcos diversos. Quando lhe furtam a vivência, num espanto se vê atrofiado.

Na casa corpórea, as reformas podem ou não ser constantes. E os estilos arquitetônicos na face de cada indivíduo, mesmo naquela geminada, apresentam, sempre, particularidades. Diversidade! E outra referência vem à superfície, Gaston Bachelard (1993), e sua poética frente ao espaço. Porém, relutante em falar do corpo, pelo corpo, sem citações de pensares, o poeta/cientista é deixado de lado como mais um mentor desse corpo feito, também, de leituras passadas.

Dentro do corpo há o todo. E na falta do pulso (sua morte), o nada. No seu calor, o corpo é devir. Na sua frieza, o corpo cala. E antes que o corpo se torne tapera, o que a vida dele espera?

Tracejando numa memória um tanto embaçada através do corpo que no momento escreve, assumo a primeira pessoa e desse invólucro me aposso. Parece, por vezes, que falamos d'outro. Talvez aí se expresse a imaterialidade da alma que nele (no corpo) habita. Ficou a dúvida... Mas a simbiose da posse valida assumi-lo. Assim, ao falar de mim, falo dele. E sim, falo do outro.

Nessa incursão tem(cor)poral, o relato do envelhecer do corpo, enquanto casa, começa antes mesmo da construção de suas bases, o alicerce. Tem início, talvez, na projeção da sua planta, da qual apenas pode-se esperar “casa”, mas nada mais do que os fenótipos daqueles quem a projeta (os pais). Muitas das vezes nem se planeja. E a casa/corpo, já com sua alma, nasce. Então outra etapa dessa construção. Com carinho, zelo e afetos faz-se a melhor e mais forte das bases com o cimento do amor. Do mesmo material se juntam os tijolos na personalidade, e daí a alvenaria corpórea, a partir do referencial da planta parida e dos genes dos pais.

Contudo a casa que assim nasce é móvel e constituída, também, pelas interações com o meio, as quais rebocam com a cultura a casa/corpo que se levanta, alteram fachada e tintam as paredes com os modismos das épocas. Por vezes, as interações do meio também modificam o interno, desde os objetos decorativos (ideologias e pensares) aos itens e alimentos da cozinha do corpo (podemos nos alimentar de esperança).

O telhado do corpo/casa parece nunca ser feito de laje, e se for, duras cabeças que pelo tempo cedem com o enferrujar das armações metálicas que a compõem. O telhado de barro surge como ideal, pois telha à telha se constitui, acima de uma estrutura de madeira que pelo passar do tempo também trabalha (se altera), sendo passível de conserto. As telhas são diversas, “capa-canal”, simbolizando os pensares modernos e cotidianos, como os padrões quase que industrializados; a telha francesa, trazendo a marca de uma culturalidade, até mesmo formativa, de uma linha de raciocínio limitadamente europeia; mas também há as telhas feitas pelos escravos. Percebem-se aí as mais belas, pois pela rusticidade de sua construção denotam os pensamentos de fato criados, originais ou até mesmo os saberes ainda mais ancestrais, de

tradições locais e populares. De tudo isso se constitui o telhado da casa, do corpo, da vida.

E do alicerce ao telhado, a casa/corpo pulsa e cresce. Envelhece! A maioria delas se estabelece com o envelhecimento num último lugar. Algumas preferem o campo, à sombra de uma grande figueira. E ali aguardam tombar, vazias ou cheias, com ou sem pessoas para lhe cuidar. Até que chega o momento de não mais sentirem em suas paredes o sopro do minuano (vento) nelas tocar. E parece mágico, pois quando deixa de pulsar vida, caem o telhado, o reboco e a viga. E nela fica expressos e nítidas a imagem e a face da morte, até um outro ressignificar. A casa/corpo torna-se tapera, e nela, a matéria, à natureza servirá – trepadeiras, musgos e vermes. Mesmo com as paredes escoradas... Pronto, ressignificada está!

Enquanto não for tapera, que o corpo viva, dance e cante as mais (sacro)profanas folias.

**Figura:** Casarão do Ecomuseu da Picada na localidade do Povo Novo/RS



Fonte: <[https://www.diariopopular.com.br/index.php?n\\_sistema=4048&idiomas=&obj=&type=&homologacao=&logout=&pagina142=&pagina=26](https://www.diariopopular.com.br/index.php?n_sistema=4048&idiomas=&obj=&type=&homologacao=&logout=&pagina142=&pagina=26)>.

### Referência

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## Do desafio de uma dança ao prazer de ensinar: as metamorfoses de um corpo em constante desafio

*Bruno Blois Nunes*

Esta breve escrita emergiu da seguinte pergunta: o que meu corpo tem para me contar? Após muito refletir sobre minha trajetória decorrida até aqui, posso dizer que o meu corpo sempre esteve disposto a superar desafios.

Minha chegada ao mundo já poderia render um enredo cinematográfico: cesárea difícil e demorada e, segundo relato do médico, já me encontrava em sofrimento fetal (privação de oxigênio) ao nascer. Embora sofrendo as primeiras adversidades no nascimento, hoje posso dizer que esse foi o meu primeiro desafio superado (mesmo que naquela idade eu não soubesse que o fato se tratava de um desafio).

Meu processo formativo foi constituído por muitas sinuosidades em seu caminho, mas sempre teve a dança e a música como papéis de destaque. Acredito que minha vida caminha de mãos dadas com a dança e a música, e ambas são partes constituintes do meu ser, fazendo parte do meu trabalho, do meu estudo e dos meus momentos de lazer. Desde meus primeiros meses nos embalos ao som de cantigas de ninar (de acordo com relatos de minha mãe) até os dias de hoje, tenho muito apreço pela música e pela dança e, por isso, relatarei brevemente dois “momentos-charneira”, acontecimentos que podem ser considerados como “divisor de águas” na vida de uma pessoa (JOSSO, 2004, p. 64): um que fez brotar minha paixão pela dança e outro que me colocou nas pegadas do ensino.

Preciso dizer que, desde pequeno, eu já gostava de escutar música e assistir a danças das mais variadas espécies, embora não tivesse o costume de praticá-las. Comecei a estudar violão e canto antes de me envolver definitivamente com a dança, e foi uma experiência vivida na minha adolescência, quando tinha por volta

de 15-16 anos, ao participar de uma festa em uma casa noturna, que me conduziu ao caminho da dança. Ao ser convidado para dançar por uma garota, tive que, envergonhadamente, rejeitar o convite, pois, na época, meus pés não se harmonizavam muito bem dançando. Muito pior seria a tarefa de exteriorizar minha falta de coordenação com outro par, já que seriam mais dois pés próximos aos meus pés descompassados.

Não posso lembrar exatamente as palavras pronunciadas, mas me recordo que a garota disse algo como “Esses meninos vêm à festa e não sabem dançar!”. Aquilo me atravessou em cheio, pois, até aquele momento, a única coisa que sabia embalar com certa noção rítmica era a cerveja no meu copo de plástico.

A frase ressoou em mim como uma afronta e tornou-se mais um desafio a ser superado. A partir daquele momento, a dança integrou-se à minha rotina: fiz disciplinas optativas de dança durante minha graduação em Educação Física (naquela época, a Faculdade de Dança-Licenciatura não era uma opção) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e realizei cursos de formação profissional em dança em diversos locais do Brasil.

O meu segundo “momento-charneira” deu-se em 2009 quando fiz um dos cursos de dança fora do estado, mais especificamente na cidade de São Paulo. O 3º *Sampa Dança* contou com inúmeras aulas dos mais variados estilos, mas uma me chamou atenção: a oficina intitulada *Musicalização – Percepção Corporal dos Parâmetros Rítmicos*, ministrada pelo professor Ernani de Castro Maletta<sup>1</sup>. A forma mágica como ele ensinava questões relativamente complexas acerca de teoria musical (notas musicais, divisões de compasso) por meio de caminhadas, palmas e quiques de bola de tênis me fez despertar uma nova paixão: o prazer em ensinar.

Após quase dez anos de formado, ingressei no mestrado em História pela UFPel e desenvolvi uma dissertação que abordava a importância da dança e seus diversos papéis representados na corte francesa do reinado de Francisco I a Luís XIV. Esse novo

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor do curso de graduação em Teatro e do mestrado e doutorado em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG.



desafio me exigiu muitas leituras, pois eu vinha de uma graduação com bases teóricas bem diferentes das que eu estudava no momento. Mesmo assim, concomitantemente ao mestrado, ingressei em uma especialização no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), em que tratei sobre a concepção da condução nas danças de salão<sup>2</sup>. O desafio de realizar um mestrado e uma especialização levava-me a transpor novas dificuldades. Depois de superar esses obstáculos, obtive meu diploma de mestrado, meu certificado de especialista e transformei minha dissertação em um livro.<sup>3</sup>

Durante esse período acadêmico, embora eu seguisse ministrando aulas de dança de salão, o corpo dançante de antes deu lugar a um corpo mais intelectual, que exigia muitas leituras e inúmeras horas na frente da tela de um computador.

Atualmente me encontro no doutorado. Novamente minha formação adotou sua característica híbrida e, após sair da Educação Física (graduação), História (mestrado), Linguagens Verbo-visuais (especialização), encontro-me hoje na área da Educação (doutorado). Entretanto parece que apenas o desafio de se tornar um doutor não bastava e, no segundo ano do meu doutorado, ingressei na minha segunda graduação: agora, além do doutorado, curso Dança-Licenciatura. Dessa união um novo corpo surge: um corpo que em alguns momentos requebra com o samba (objeto de pesquisa do meu doutorado), em outros se anima com a salsa (objeto de pesquisa da minha segunda graduação).

Acredito que, após a finalização do meu doutorado e da minha segunda graduação, um ciclo se fecha, contudo outros se abrirão. Um ciclo que começou com pouco oxigênio e um convite para dançar feito ainda na minha fase colegial, que culminou em um corpo que “dançou” por áreas diversas, experienciando em cada uma delas a exigência de uma forma diferente de dançar.

---

<sup>2</sup> O trabalho desenvolvido na especialização foi publicado em formato de artigo com o título: *Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder*.

<sup>3</sup> O título da dissertação foi alterado para *O Fascínio das Danças de Corte* e publicada pela editora Appris no final de 2016.

Dançar e, principalmente, dar aulas de dança é enriquecedor. Muitas vezes, “perceber a linguagem do corpo é bem mais fácil do que falar sobre ela” (WEIL; TOMPAKOW, 2004, p. 85). A linguagem silenciosa do corpo muitas vezes contradiz a palavra falada (WEIL; TOMPAKOW, 2004, p. 258). Por isso a dança tem um potencial revelador muito forte: não se diz quem se é, se mostra.

Mauss (2008, p. 407) afirma que “o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem”. No entanto, a sua naturalidade não significa que ele seja de fácil compreensão, pois muitas vezes não conhecemos nosso próprio corpo.

Após a finalização do enredo que começou no meu nascimento, espero que tenha revelado um pouco do que meu corpo tem para dizer. Um corpo que ainda não sabe qual será seu próximo desafio, no entanto está confiante que conseguirá superá-lo.

## Referências

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

NUNES, Bruno Blois. **O Fascínio das Danças de Corte**. Curitiba: Appris, 2016.

NUNES, Bruno Blois; FROEHLICH, Marcia. Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 91-116, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10172/pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. 57. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

## Juntando memórias para constituir a minha primeira morada

*Carolina Martins Portela*

O corpo-casa, segundo as autoras Vianna e Castilho (2002), é a nossa primeira morada, antes mesmo de morar em qualquer outro lugar. Essa ideia suscitou o seguinte questionamento: como é meu corpo-casa? Quais as memórias que estão inscritas nele?

Assim dou início a este texto, buscando nas memórias inscritas em meu corpo fazer relações com momentos vividos e lembrados, atribuindo sentidos ao passado, ao presente e ao que ainda está por vir.

Após a leitura do texto das autoras mencionadas acima, passei a perceber meu corpo com mais cuidado e consciência. Um corpo disponível quando criança e repleto de atividades em sua fase adulta. As ações cotidianas que ao longo da vida tinham um caráter lúdico foram se tornando mecânicas e a mudança de forma que meu corpo foi se adaptando durante toda a minha vida foram peças de um quebra-cabeça que hoje me constitui.

Quando pequena, o meu corpo-casa subia aos pés do meu pai para dançar, sensação de leveza e conforto. Hoje essa mesma sensação é remetida quando a primeira coisa que faço ao chegar em casa é abrir o sutiã, coisas simples que são guardadas em minha memória.

Eu cresci! E junto carrego as lembranças das aulas de Educação Física, das aulas onde passávamos horas sentados, das aulas de dança que em determinado momento de minha vida foram rompidas e o palco passou ser a escada da casa da minha mãe. Eu era muito espevitada e, segundo minha família, até hoje sou a “louca” por pensar e agir diferente do que se diz normal em uma família tradicional do interior do Rio Grande do Sul.

E a minha primeira morada segue sendo limpinha e confortável, porém aquela pequena dançarina dos pés do pai é hoje professora de dança, sem estereótipo de bailarina e sem a estética

que muitos ditam ser o corpo ideal para a dança. Os mesmos pés que eram conectados com os pés do meu pai agora dançam descansados, tendo como base o chão.

As experiências que ao longo do processo foram e ainda irão compondo essa morada seguem constituindo o meu corpo-casa, que hoje tenta partilhar reflexões e instigar pela dança outros olhares e percepções sobre os seus corpos. Estimulando assim, de maneira consciente e criativa, a ampliação de possibilidades corporais, valorizando o potencial que cada corpo-casa tem. As moradas pequenas, médias ou grandes devem sentir-se à vontade para vivenciar diversas possibilidades, trilhando seu caminho e constituindo suas memórias.

O meu corpo-casa é resultado da trajetória vivida até o presente momento com atravessamentos que fazem parte dessa transitoriedade que é a vida: frágil e modificada em cada nova experiência.

### Referência

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## A lição de anatomia

*Cassius André Prietto Souza*

Quando criança, eu era muito magro, fraco e baixo, mas tinha uma disposição para fazer coisas imprudentes, mesmo sendo um dos mais cautelosos do meu grupo de infância. O grupo era formado por várias crianças, que se encontravam apenas nas férias de verão na praia do Laranjal na cidade de Pelotas/RS. Eu era o mais inventivo e imaginativo; minhas brincadeiras preferidas eram correr de bicicleta, fazer jogos na água e contar histórias de terror. Lembro de querer competir nos campeonatos de bicicross<sup>1</sup>, mas em função de meu físico isso era algo impossível. Assim comecei a inventar competições, buscando lugares para fazer disputas. Nesses locais, nós imaginávamos que monstros estavam nos atacando.

Lembro que foi nessa mesma época que comecei a desenhar: primeiro foram os personagens dos quadrinhos, em geral os super-heróis, mas depois comecei a concentrar meus desenhos no tema de monstros. Eu passava muito tempo desenhando, não apenas os monstros que eu imaginava, mas os monstros que o grupo imaginava nas brincadeiras. Gilbert Durand (2002) descreve que o imaginário é um elemento constitutivo e instaurador do comportamento de todo o *homo sapiens*, porque somente pelo imaginário que podemos nos reconhecer e também descobrir o que está em nossa volta. Foi durante a infância que comecei a me interessar por monstros, o que eu penso ser o que o autor chama de “Museu do Imaginário”. “[...] Museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas” (DURAND apud TEIXEIRA; ARAUJO, 2011, p. 42).

Conforme a infância passou e a fase adulta começou, houve alterações físicas, mas continuei sendo magro. Lembro que com 18 anos tentei entrar para a Marinha brasileira, mas em virtude

---

<sup>1</sup> Bicicross: Esporte praticado com bicicletas especiais, uma espécie de corrida em pistas de terra, muito comum na década de 80.

de ter pouco físico fui dispensado, porque eu pesava apenas 49 quilos. Em 1990, um amigo de infância chamado Charles convidou-me para fazer musculação; ele tinha sido campeão estadual de fisiculturismo durante dois anos; lembrava de mim desde o tempo em que andávamos de bicicleta. Resolvi ir treinar na academia em que ele dava aula, mas tinha que treinar escondido, porque o dono da academia havia imposto que somente poderiam treinar pessoas com 55 quilos; infelizmente eu não tinha esse peso.

Dois anos depois, eu consegui esse peso e fui aceito pelo grupo da academia, os quais se tornaram mais “calorosos”, uma relação de compreensão sobre o meu corpo e a possibilidade de superar a magreza. Assim pude compreender que o grupo buscava com a musculação a possibilidade de ter um corpo maior, algo que fosse monstruoso. As pessoas que treinam na academia buscam alterar sua fisicalidade, procuram ter como meta um corpo com maior massa muscular, mínima quantidade de gordura e proporções diferentes do normal. O corpo do atleta do fisiculturismo é diferente; ele chama a atenção de todos. Para mim, ele se torna um monstro.

Os filósofos gregos foram os primeiros a pensar sobre tudo, inclusive sobre o tema monstro, mas um filósofo em especial pensou sobre o monstro: Aristóteles (INTRODUTTIVO, 2002). Esse autor descreve que o monstruoso não comparece como sendo um tipo de punição divina ou uma maldição arquitetada pelos deuses. Mas algo de raridade. Sendo assim, podemos supor que para ele o monstruoso é algo quase prodigioso. Em suas conclusões, Aristóteles apresenta a monstruosidade em sua peculiaridade: passa a ser apenas um certo desvio da própria natureza. Podemos supor que, para os atletas de musculação, o corpo-monstro não é algo assustador; pelo contrário, é algo que se busca. Existe uma semelhança do monstro com os praticantes de fisiculturismo. Parece que o olhar os enxerga como monstros.

Conforme a descrição de Gil (2006), o monstro tem como principal sensação causar em nós o espanto pela sua presença. “Um monstro é sempre um excesso de presença” (p. 75). Essa reação tem a ver com o olhar do outro, com o fato de ser algo diferente do comum. Um tipo de anomalia que causa um exagero

à realidade que conhecemos; dessa forma, o monstro é sempre um elemento que excede um certo convite à nossa percepção.

O monstro é, ao mesmo tempo, absolutamente transparente e totalmente opaco. Ao encará-lo, o olhar fica paralisado, absorto num fascínio sem fim, inapto ao conhecimento, pois este nada revela, nenhuma informação codificável, nenhum alfabeto conhecido. E, no entanto, ao exibir a sua deformidade, sua anormalidade – que normalmente esconde –, o monstro oferece ao olhar mais do que qualquer outra coisa jamais vista (GIL, 2006, p. 78).

Parece-me que os praticantes da musculação projetam em si e nos outros a ideia de um corpo saudável, atlético e acima de tudo diferente.

Voltando à minha lição de anatomia... Em 1995, eu consegui um emprego e abandonei a academia; acabei não fazendo mais nenhum esporte. Anos se passaram, eu entrei para a universidade no curso de Artes Visuais (UFPEL). Durante esse período, perdi o contato com Charles. No universo acadêmico, eu perdi alguns quilos por virtude de estudos, festas e viagens. Depois de formado, eu continuei a não praticar nenhum esporte. Eu sentia uma perda, não estava pleno comigo mesmo, minha mente tomava conta das várias funções diárias. Sei que a mente é uma extensão do corpo, mas eu estava dando muita atenção apenas aos estudos e esquecendo a importância da saúde e da ideia de praticar musculação, ou seja, para mim significava cuidar do corpo.

Em 2007, quando me mudei para a praia do Laranjal com minha família, reencontrei Charles. Mas foi somente em 2013 que tudo mudou... Após o falecimento de meu pai e meu retorno à Universidade Federal de Pelotas, fazendo pós-graduação, foi que me incentivou a retornar aos exercícios. Às vezes, eu penso que a musculação foi um tipo de estímulo, uma forma de concentração para os meus estudos acadêmicos, porque, ao refletir sobre a musculação e os estudos acadêmicos, reconheço que as duas práticas recomeçaram juntas. No ano seguinte, eu entrei para o mestrado. Nesse mesmo período, eu comecei o meu aumento de peso.

No ano de 2017, eu tive uma boa surpresa ao ser visitado pelo meu amigo Charles. Ele contou que estava voltando a trei-

nar, em parte pelo processo de empolgação das conversas que tínhamos. Assim, resolvemos estudar mais sobre a musculação. Depois de meses de pesquisas, descobrimos o Heavy Duty<sup>2</sup>. Um processo de exercícios onde o corpo recebe uma intensa carga de peso, a qual ativa um aumento muscular, composto de séries de exercícios que estimulam o crescimento muscular.

Atualmente, considero que os exercícios de musculação, principalmente o método Heavy Duty, são uma busca por maior forma física, assim como uma melhor intensidade e resistência. Mas os exercícios físicos são também estimuladores do corpo e da mente. Assim, treinar é uma prática semanal que procuro sempre manter.

Dessa maneira, fica uma pergunta possível de estar inscrita em minha biografia corporal: qual a grande lição de anatomia para entendermos a biografia do nosso corpo?

### Referências

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 3. ed. Tradução: Hélder Godinho. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

GIL, José. **Monstros**. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

INTRODUTTIVO, Saggio. **Aristóteles**. Metafísica. São Paulo: Loyola, 2002.

JEHA, J; NASCIMENTO. **Da Fabricação de Monstros**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand**: Imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.

---

<sup>2</sup> Heavy Duty (High Intensity Training): Treino intervalado de alta intensidade (2019).



## Bagagem e memória: corpos que contam e criam

*Marina Timm Medeiros*

Criação... Processos... Composições... Há algum tempo, essas palavras passaram a fazer parte de minha vida acadêmica e, mais tarde, nas minhas mais diversas pesquisas depois da formação em dança. Os processos criativos sempre me interessaram, pois refleti muito sobre meus próprios processos artísticos.

Como bailarina, minhas coreografias mostravam (e ainda mostram) o ballet, o jazz, as danças urbanas, os alongamentos que um dia já passaram pelo meu corpo, dando suporte a meus movimentos. Minhas criações também têm muito disso e nelas aparecem diversos modos e métodos provenientes dos gêneros de dança que exercitei em meu corpo por tanto tempo. Entrar no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM), ainda na graduação, focado em estudar e pesquisar sobre o que reverbera no corpo a partir de toda uma vivência, foi fundamental para minhas experimentações enquanto coreógrafa e bailarina. Aprendi enquanto coreógrafa a aproveitar mais os processos, dar maior importância a cada corpo, a cada “sei fazer” e também (e talvez até ainda mais) aos “não sei fazer”, pois não saber fazer algo parte de um caminho de tentativas e descobertas. Aprendi enquanto bailarina a respeitar mais o meu processo de aprendizado, a dar crédito a meu conhecimento corporal anterior e entender que certas limitações fazem parte daquilo que eu penso sobre meu corpo. Ou das memórias que guardei nele?

Uma das minhas primeiras tarefas estando no grupo de pesquisa foi coletar as narrativas. Até então, não fazia ideia de como era escutar a fala do outro sobre seu corpo. Essa escuta acendeu questionamentos em mim. A partir disso, passei a reparar mais no que se passava em meu corpo enquanto experimentava e no corpo de meus bailarinos enquanto criavam.

Entender que pequenas coisas e acontecimentos atravessam o corpo (qualquer corpo) levou-me a refletir que os diferentes processos de criação ocorriam a partir disso. Corroboro a ideia de Travi (2013, p. 5) quando diz que “os processos criativos [...] estão, cada vez mais, transitando entre diversas linguagens, explorando o corpo biográfico dos intérpretes, valorizando a subjetividade dos bailarinos”. Nesse sentido, os momentos de experimentação de diferentes corpos a partir de uma mesma proposta lançada por mim durante os processos de criação começaram a tomar caminhos distintos, tendo em vista a biografia de cada corpo.

Lobo e Navas (2008, p. 26) lembram possibilidades que são básicas ao impulsionar a criação: “partir de uma ideia ou tema de movimento preconcebido, partir de estímulos que impulsionam o corpo, que dele partem na manifestação de ideias ou temas de movimento”. A partir de diferentes estímulos que me levavam a criar para determinado grupo de bailarinos, pude perceber ao construir o produto artístico que nenhum corpo é igual a outro. Cada corpo traz memórias distintas, que repercutem no processo de criação.

Segundo Conz (2012, p. 61), “o corpo é memória viva, em constante (re)criação. Não é um depositário, um baú de acontecimentos. É corpo presente no momento presente. Assim, dançar as memórias é sempre criar”. Partindo do meu entendimento da memória do corpo, além deste trabalho prático artístico, os encontros do grupo de pesquisa suscitaram outras movimentações em mim: como professora artista, passei a encarar minhas aulas de outra forma. As crianças apresentam todo o tempo características individuais que, a partir de diferentes vivências, fundem-se num só corpo. Esse corpo, junto à subjetividade, traz em suas danças e coreografias suas histórias. Tornei-me alguém muito mais empática, passando a observar meus alunos em aula e procurando entender como acontece a movimentação de cada um.

Dessa forma, a minha participação em um grupo que pesquisou o corpo biográfico a partir da narrativa e reflexão sobre ela conduziu o meu pensar sobre o corpo a partir de então. O que meu corpo me conta? Conta inúmeras histórias; conta tristezas e alegrias; conta fatos. O que o corpo do outro me conta? Conta

possibilidades; conta histórias; conta o que eu já sei e o que não sei. Traz o novo e me possibilita continuar na pesquisa sobre criações tendo outras perspectivas.

### Referências

CONZ, Rosely. A criação em cena: memórias, percepções e imagens que emergem do corpo que dança. **Revista Aspás**, v. 2, n. 1, dez. 2012.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Arte da composição: teatro do movimento**. LGE Editora, 2008.

TRAVI, Maria Tereza Furtado. DANÇAR-SE: processos de criação em dança contemporânea. **Cena em Movimento**, n. 3, 2013.

## O corpo que fala, escuta e aprende... memórias de um autoconhecimento

*Ramon de Oliveira Granado*

Pensar, relembrar e trazer à tona memórias do passado é algo bem difícil, mesmo se tratando do corpo, devido a uma educação rígida que tive na infância dentro de casa. Mas muito se faz necessário que eu mesmo possa compreender a minha trajetória, principalmente no âmbito profissional.

Quando criança, devido a uma criação rigorosa, fui privado das mais diversas práticas corporais e brincadeiras ao ar livre, focando-me em estudos teóricos e divertindo-me com a imaginação dentro de casa. Essa rotina de vida a que fui apresentado levou-me a ser uma criança, até o início da adolescência, com sobrepeso, caso esse que me levaria a ser bulinado e muitas vezes excluído tanto em relações sociais dentro da escola como também em poucos momentos de vivências corporais nas próprias aulas de Educação Física.

Subir em árvores? Pular muros? Só em meus sonhos. Correr? Até podia, quando raríssimas vezes estava em contato com meus primos, mas se porventura viesse a me machucar, ainda seria punido pelo ocorrido.

Foi então que, na minha adolescência, comecei a me tornar crítico no que tange a esse estilo de vida a que fui imposto e decidi que queria mudar para me encaixar socialmente. Observando o agora, esse foi um ponto importante para chegar onde estou hoje e ser quem eu “estou”.

Mesmo novo, com 14 anos, comecei a refletir sobre o porquê de eu ser diferente? Por que me excluía e por que eu me excluía? Por que nunca fui instigado a praticar atividades físicas nem em casa tampouco na escola? Tais questões me levaram a mudar de instituição de ensino para começar uma trajetória na carreira de professor. Fui então fazer o Magistério. E nesse novo local eu poderia começar do “zero”, pois ninguém me conhecia. Acoplado a isso, tive problemas de saúde, que me fizeram emagre-

cer, o que colaborou aumentando minha autoestima, que era baixa. Comecei ali a me conhecer e achar minhas vocações. O meu corpo, o qual a única fala durante anos era de pedir ajuda em silêncio, agora começava a falar, a se expressar. E foi através da dança que me lancei mesmo contra o gosto da família e através de articulações em frente a movimentos estudantis que me fizeram aguçar o prazer de ter um corpo “livre”, crítico e até muitas das vezes rebelde.

Tendo então encontrado um rumo que trouxe novas benfeitorias a meu corpo, decidi tornar-me um profissional que pudesse dar aos outros (crianças, jovens e adultos) aquilo de que fui privado por tempos: a arte de falar com o corpo e o zelo pelo mesmo. Alguns anos após o término da formação de professor iniciei a graduação em Licenciatura em Educação Física, na qual pude extravasar muito do anseio de práticas corporais que não tive quando criança. Foram cinco anos de aprendizado e “desaprendizado”, futsal, vôlei, handebol, basquete, musculação, ginástica artística, tênis, futebol de campo, atletismo, ginástica em academia, natação e, mesmo com essa gama de novidades que experienciei, o que continuou brilhando em meus olhos e meus anseios foi a dança.

Além de querer ensinar sobre a importância do cuidado do corpo e a importância do movimento, comecei a entrar na área da dança como arte, seja no campo competitivo, buscando amenizar o tempo em que estive excluído socialmente, como no espetáculo, usando meu corpo como forma de comunicação.

Essa nova rota de vida levou-me a cursar outra graduação, a de Licenciatura em Dança, e buscando novamente outro “recomeço”, decidi realizar essa em outro estado (do Rio de Janeiro ao Rio Grande do Sul). Iniciava-se um momento de desconstrução, reconstrução e/ou transformação de tudo o que eu tinha aprendido até então.

Foi nesse período que percebi que, além do gosto por falar com o corpo, que eu já havia experienciado bastante e não me via mais sem, sentia a necessidade daquela rotina que eu tivera quando era criança de me debruçar em leituras e me aprofundar para me tornar mais crítico e reflexivo. Descobri ali meu anseio em pesquisar e seguir uma carreira acadêmica, não deixando de lado

o corpo, mas unindo a teoria e a prática daquilo que mudou minha vida: a dança.

Ao olhar o “agora”, compreendo a necessidade de cada mudança de vida que tive em acolhida ao desconhecido e percebo que é uma jornada para toda a vida. Hoje, após o término da graduação em Dança, ao retornar a minha cidade natal, Rio de Janeiro, exerço a função de professor e coreógrafo em escola de dança, continuo com o foco nos estudos acadêmicos mesmo já estando com 31 anos de idade. Então hoje me encontro em outro território, que antes não almejava mais explorar: o da profissionalização como bailarino, que sonhei quando era adolescente.

Talvez a palavra “mudança” não seja a melhor empregada na minha trajetória, pois, após esta reflexão, percebo que eu realmente não mudei e sim me tornei a “soma e subtração” do que vivenciei.

Assim como relata Josso (2009, p. 137), “todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências”. Fato esse que atualmente consigo analisar, dado que hoje levo comigo marcas positivas e negativas, psíquicas e corporais de experiências que tive ao refletir sobre elas.

Segundo a autora,

nem sempre estas vivências ficam em nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui pra frente. Pode ser uma ideia nova, um comportamento novo, um saber-fazer num campo de atuação consigo mesmo, com outros, em situações específicas, com objetos ou máquinas (JOSSO, 2009, p. 136-137).

Se hoje sou professor é porque algo me instigou a isso; se me olho no espelho e não consigo nunca me ver bem corporal-mente é porque tenho sequelas dos *bullyings* que sofri na minha infância; se hoje tenho medo de praticar esportes radicais é porque bem lá atrás fui privado de perder o medo de me machucar; se hoje tenho criatividade para compor coreografias é porque desde novo me coloquei como observador do eu e do outro. Mesmo eu tendo todo um cuidado principalmente corporal, não consigo

modificar aquilo que foi implantado e já faz parte de quem eu “sou”, pois está inscrito em meu corpo.

Posso concluir, após minha breve análise de trajetória de vida e corporal, que, ao olhar para o meu passado, percebi que o corpo nunca para e nunca quer parar de “falar, escutar e aprender”. Ele fala do antes, escuta e aprende com o agora e, muitas vezes, só será compreendido no amanhã, basta nos colocarmos atentos e sensíveis a nos autoconhecer.

### Referência

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009.

## Vivências que o corpo conta

*Robson Bordignon Pólvara*

Ainda me surpreendo com o modo como meu corpo me avisa sobre tantas coisas que acontecem no dia a dia. Às vezes, são sutis como uma conversa com o melhor amigo. Outras tantas são tão rudes quanto uma discussão, na qual eu sempre saio perdendo. Dialogar comigo mesmo tornou-se um hábito de que gosto e costume manter. São descobertas, leituras e ponderações incessantes que me permitem compreender e harmonizar minha existência com o mundo circundante.

Hoje, ainda mais intenso do que antes, consigo me perceber. Noto nas escolhas que faço como meu corpo se comporta e com isso até premedito as dores e desconfortos, da mesma forma que sinto a emoção enrijecendo a musculatura e os arrepios sobre a pele. Essas sensações já são decodificadas e bem recebidas; é como se meu corpo dissesse: “*Está* na hora de nos prepararmos para essa nova aventura”.

No decorrer da minha graduação em Dança – Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas, pude participar do projeto de pesquisa “Reverberações das imagens de corpo na constituição de futuros professores de dança, pedagogia e teatro: leituras a partir do imaginário” no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM). Experiência ímpar àqueles que fazem uso do corpo como objeto de pesquisa e como tal possibilitou-me acessar intimamente quem eu sempre fui e que até então não havia explorado. As ideias de alguns expoentes, tais como: Marie-Christine Josso, Gaston Bachelard, Gilbert Durand, entre outros pesquisadores que traçam seus estudos no campo da Pesquisa-formação e Imaginário, debatidos nos encontros, firmaram uma consciência sobre as linguagens do corpo. Essas me indicaram caminhos para aceder também como meus futuros alunos iriam se expressar, como as reações de seus corpos iriam comunicar suas satisfações e inclusive os *gritos silenciosos* com que os mesmos viviam, incluindo assim a bagagem que carregam



em seu imaginário. Para isso recorro às palavras de Kurek, que discorre sobre o tema refletindo que “o imaginário afirma-se como um campo em profunda ressonância não somente com questões essenciais para a compreensão do mundo humano e sua complexidade, como também se afirma como campo de produção teórica” (KUREK, 2009, p. 35).

Atualmente, já graduado e ministrando a disciplina de Artes em uma escola municipal, presencio inúmeras identidades corporais, as quais estão imersas em características de corpos que surgiram nas narrativas estudadas nas referidas reuniões do grupo de pesquisa. São corpos retraídos, displicentes, incisivos, ativos, felizes, entre outros, que indicam como foram e ainda estão sendo os dias e as vivências de cada aluno. Não me detendo somente nessa explicação como uma experiência passageira, reflito sobre as tentativas de camuflar, esconder ou até mesmo ressignificar esses adjetivos atribuídos a seus corpos, quando é notada a possibilidade de

evidenciar nos relatos uma forte tendência para a conformização e um esforço considerável a desenvolver para sair dessas predisposições socioculturais em seus aspectos psíquicos e corporais, esforço teoricamente consentido quando as pessoas se tornam conscientes dessa programação e desejam livrar-se delas, mas nem sempre conscientes da perseverança que isso exigirá (JOSSO, 2012, p. 20).

Dessa forma, ainda surgem dúvidas e inquietações como: será que meus alunos conseguem ler as minhas características de corpo assim como eu leio as deles? E a resposta nunca foge de mim: Sim! É obvio que conseguem, mesmo que não tenham consciência dessa leitura.

Gosto dessa sensação de transparência que meu corpo aprendeu a ter e com isso, como é possível indicar aos que estão próximos, a profundidade de meus sentimentos que remontam a meus movimentos e às mais singelas vivezas que partem de meus gestos. Não é uma tentativa forçada de exprimir emoções; muito pelo contrário, é algo natural, que se origina no cerne da minha personalidade e segue pela carne sinestésica que compõe meu ser orgânico.

## Referências

KUREK, Deonir Luís. Essas coisas do Imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (Org.). **Essas coisas do imaginário...** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 31-40.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

## O que meu corpo tem para me contar?

*Shaiane Beatriz dos Santos*

A questão que inspira essa reflexão traz como personagem principal o corpo. Coloco-me como corpo-descritivo, propondo-me a descrever algumas situações que vivi no decorrer de minha vida. Trago como inspiração poética Angel Vianna e Jacyan Castilho (2002); no livro “O corpo que fala dentro e fora da escola”, no capítulo “Percebendo o corpo”, tratam do corpo-casa, fazendo-nos pensar no corpo através da analogia dos cômodos de uma casa.

Nosso corpo, se olhado bem minuciosamente, é sim como uma casa; somos a estrutura que armazena memórias. Mesmo que não seja algo palpável, precisamos prepara-lá confortavelmente. Então a moldamos da forma que nos faça bem. Da melhor forma para suportar tantos momentos. O colorido dos cabelos, os penduricalhos pelo corpo, as roupas escolhidas vão imprimindo marcas de um corpo no aqui-agora.

Pensar nesse corpo estando em um curso de Dança-Licenciatura é bem mais complicado, porém confortável de se falar. Como esse olhar para o corpo não acontece durante nosso processo de crescimento (a não ser para indução ao corpo-padrão, que é mais fácil de propagar, já que é um corpo midiático), não pensamos nele.

Então, quando entramos no meio acadêmico e nos deparamos com questionamentos sobre o nosso corpo na infância, é difícil acessar essas memórias, ainda que utilizemos recursos para acessá-las, tais como: cheiros, imagens, músicas, entre outros. Considerando esses pontos, escolho falar sobre minha trajetória enquanto corpo desde a infância e afirmo que nesse momento estou corpo-reflexivo.

Após a pergunta, olho para meu corpo e questiono “o que me conta?”, e a primeira coisa que enxergo são as roupas que o cobrem. Geralmente são roupas leves que me permitem fazer movimentos de dança mais facilmente e, se me recordo bem, sempre foram os tipos de roupa que eu gostava e usava na infância e adolescência.

Como comecei no ballet clássico por volta dos cinco anos, os trajes precisavam ser leves e deixar o corpo visível. Deve ser por isso que até hoje não gosto de usar roupas muito quentes, que me sufocam. Não combina comigo. A liberdade para eu realizar meus movimentos já faz parte de mim, deixando-me sentir à vontade.

Minhas cicatrizes não são partes que eu me sinta tão feliz de olhar, mesmo sendo poucas. Elas escondem histórias, sei disso... meio vagas na minha memória. Por exemplo: a memória de um relógio cortando a minha barriga enquanto voltava de um passeio no shopping. E também um caroço que me deixara internada por 15 horas até a cirurgia. Tenho medo de machucar. Nunca sei por que, mas, refletindo sobre isso, acredito que seja para não ter que lidar com essas cicatrizes que tento esconder.

Esse corpo-cicatriz me incomoda por uma questão mais de estética, bem como diz respeito às minhas fragilidades de não querer parecer uma pessoa machucada. Mesmo que tenha grande facilidade de superação.

Relaciono o meu corpo-mundo, aquele que levamos para onde quisermos, às mudanças que vivi. Um exemplo foi quando cheguei à cidade de Pelotas. Foi um momento em que tive dificuldade de lidar com outras pessoas que tentaram me limitar ou me podar. Isso acabou me fazendo um mal, pois meu passado, que até então era presente, me prendia a um lugar que eu não me sentia pertencente.

Quando saí de casa, passei do corpo-passivo, aquele que espera ações do outro e não precisa se preocupar em ir atrás de algo para sua vida funcionar, para o corpo-ativo. Isso porque agora sou um corpo presente e participante, sendo sujeito de minha própria ação.

Após quase quatro anos, além desse corpo-mundo, sinto-me corpo-responsável para com as pessoas que me atravessam, passam pela minha vida, aquele corpo que, ao passar pela vida do outro, também deixa marcas entre coisas boas e ruins.

### Referência

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## Organizadoras e Autoras

**ANDRISA KEMEL ZANELLA** – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS com período sanduíche na Universidade Fernando Pessoa, Porto/Portugal. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil/Canoas/RS. Bacharel em Artes Cênicas nas habilitações Interpretação e Direção Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Atua como professora adjunta dos Cursos de Dança-Licenciatura e Teatro-Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS) e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFMS/RS). E-mail: professoraandrisakz@gmail.com

**LÚCIA MARIA VAZ PERES** – Formação inicial Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado na Universidade do Minho em Portugal na área de estudos em Psicologia e Imaginário. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Pelotas e assessora do gabinete do reitor. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS). E-mail: lp2709@gmail.com

## Autores e Autoras

**ALEXANDRE DA SILVA BORGES** – Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/RS; graduado em História com ênfase em Patrimônio Histórico e Cultural pela Universidade Federal do Rio Grande/RS com período sanduíche em Patrimônio Cultural e Arqueologia pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve/Portugal. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS). E-mail: alexandreborgesh@gmail.com

**BRUNO BLOIS NUNES** – Possui graduação em Educação Física e mestrado em História pela Universidade Federal de Pelotas/RS e especialização em Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias pelo Instituto Fede-

ral Sul-Rio-grandense/Pelotas/RS. É doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas/RS. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS) e do Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA/UFPel/RS). Realizou Curso de Formação de Professores na Escola de Dança – Centro Cultural Jaime Arôxa. É professor de dança de salão no Espaço de Terapias Corporais Claudia Weingärtner (Pelotas/RS). E-mail: bruno-blois@hotmail.com

**CAMILA BORGES SANTOS** – Atriz-professora. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Professora substituta no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Professora do Curso de Pedagogia e Educação Especial EaD/ UFSM/ UAB/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/ UFSM/RS). E-mail: camilaborgessm@hotmail.com

**CARMEN ANITA HOFFMANN** – Professora adjunta do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/RS no Curso de Dança – Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UFPel/RS. Mestre e Doutora em História pela PUCRS; graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UNISINOS/RS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA/UFPel/RS). Sub-secretária IOV (Organização Internacional de Artes Populares). Coordenadora do Festival Internacional de Folclore e Artes Populares de Pelotas – FIFAP. Colaboradora do Núcleo de Folclore (NUFOLK/UFPel/RS). Coordenadora do projeto BAILAR – Núcleo de Dança na Maturidade e do Aspectos históricos da Dança no Rio Grande do Sul (UFPEL/RS). E-mail: carminhalese@yahoo.com.br

**CAROLINA PORTELA** – Graduada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas. Pós-graduanda em Artes e em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UFPEL/RS. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS). E-mail: carol.martins.portela@gmail.com

**CASSIUS ANDRÉ PRIETTO SOUZA** – Graduação em Artes Visuais, Especialização em Artes e Mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Atualmente é doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/RS e integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS). E-mail: cassiusfxartes@gmail.com

**FABIANE TEJADA DA SILVEIRA** – Professora Adjunto IV no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/RS. Ingressou no quadro de docentes da UFPel em 1995 como professora substituta e em 1997 como professora do quadro permanente. Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Especialização em Educação pela Universidade Católica de Pelotas/RS. Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/RS. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social. Atuou nos anos 90 até 2005 como atriz e diretora de Teatro. Desde 2010 coordena o Projeto de Extensão e Pesquisa “Teatro do Oprimido na Comunidade”. E-mail: tejadafabiane@gmail.com

**MARINA TIMM MEDEIROS** – Graduada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: marinatimm@gmail.com

**RAMON DE OLIVEIRA GRANADO** – Graduado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ. Graduado em Dança pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Professor e coreógrafo de Danças Urbanas e Dança Contemporânea. Professor de Educação Básica I pelo Instituto de Educação Carlos Pasquale – Nilópolis/RJ. E-mail: r.o.g\_20@hotmail.com

**ROBSON BORDIGNON PÓLVORA** – Graduado em Dança pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Pós-graduando em Arte e Educação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Atualmente atua como professor de Artes na Rede Municipal de Educação de Veranópolis/RS. E-mail: robsonpolvora@gmail.com

**ROSELUSIA TERESA DE MORAIS OLIVEIRA** – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/RS com doutorado sanduíche realizado na Université de Cergy-Pontoise na França no ano de 2012 por meio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES/ Governo Federal Brasileiro). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Foi bolsista CAPES (2008-2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe/SE. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS/SE). Coordenadora da Comissão de Estágio e orientadora do núcleo de residentes do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia (UFS/SE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler – DEDI/UFS/SE/CNPq).

Integrante dos grupos de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES/UFPe/RS), Mediação da Informação e Leitura (MIL/FURG/RS) e Balbucios: gaguejar uma infância (UFS/SE). E-mail: roselusiamorais@gmail.com

**SHAIANE BEATRIZ DOS SANTOS** – Graduanda em Dança Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM/UFPe/RS). Bailarina clássica por 11 anos com experiência em Jazz Lyrical. E-mail: shaianebeatriz1@gmail.com

**THIAGO SILVA DE AMORIM JESUS** – Professor adjunto do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/RS no Curso de Dança – Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV. Doutor em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina/SC. Mestre pelo mesmo Programa (Bolsista CAPES-PROSUP). Pesquisador com formação de Licenciatura Plena em Dança e Especialização em Interdisciplinaridade e Linguagens, ambos pela Universidade de Cruz Alta-RS. É Coordenador do Núcleo de Folclore (NUFOLK/UFPe/RS) e Coordenador do Laboratório de Artes Populares Integradas/Dança (LAPIS/UFPe/RS). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA/UFPe/RS). Diretor-Geral e Artístico da Abambá Companhia de Danças Brasileiras. E-mail: thiagofolclore@gmail.com

**VALESKA FORTES DE OLIVEIRA** – Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS. Realizou o Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires, Argentina. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM/RS), criado em 1993 e consolidado no CNPq. Coordena a Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com



Olhem, folheiem, apreciem! Este livro resulta de uma pesquisa realizada ao longo de dois anos (2017-2019), no Centro de Artes e na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, com acadêmicas e acadêmicos dos cursos de Dança, Pedagogia e Teatro Licenciatura, com apoio do Edital 01/2017 – ARD/FAPERGS. Investigamos imagens de corpo e suas repercussões nos sentires e nos processos de ensino e aprendizagem do corpo adulto. Ser... Estar... Agir... No cenário da vida e da docência. Os textos aqui apresentados visam provocar as memórias que ficam inscritas no corpo e como elas habitam em cada ser humano. Ou seja, visamos instaurar um diálogo sobre as percepções e memórias do corpo no contexto formativo, visibilizando diferentes pontos de vistas de professoras(es)/pesquisadoras(es) e acadêmicas(os), autoras (es) deste livro, que expressam as suas percepções sobre o tema, bem como construções e sentidos que mobilizam a partir dele. Falar sobre o corpo pode ser um modo de apropriar-se e reinventar-se singular e coletivamente.

