

# Fenomenologia, Educação e Psicanálise

Ana Maria Haddad Baptista  
Gilberto Aparecido Damiano  
Mônica de Ávila Todaro  
Vanderlei Barbosa  
(Organizadores)



# **Fenomenologia, Educação e Psicanálise**



Ana Maria Haddad Baptista  
Gilberto Aparecido Damiano  
Mônica de Ávila Todaro  
Vanderlei Barbosa  
(Organizadores)

# Fenomenologia, Educação e Psicanálise

EDITORA



Lavras - MG

2020

© Editora UFLA 2020 by Ana Maria Haddad Baptista, Gilberto Aparecido Damiano, Mônica de Ávila Todaro, Vanderlei Barbosa.

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte.

Qualquer dúvida ou informações entre em contato conosco pelo e-mail: [editora@editora.ufla.br](mailto:editora@editora.ufla.br)  
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-06-7

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

**Reitor:** João Chrysostomo de Resende Júnior

**Vice-Reitor:** José Roberto Soares Scolforo

**Pró-Reitora de Pesquisa:** Joziana Muniz de Paiva Barçante

## UNIDADE RESPONSÁVEL PELA EDIÇÃO DO LIVRO

Conselho editorial responsável pela aprovação da obra:

Marco Aurélio Carbone Carneiro (Presidente), Nilton Curi (Vice-Presidente), Francisval de Melo Carvalho, Alberto Colombo, João Domingos Scalon, Wilson Magela Gonçalves

**Referências Bibliográficas:** Editora UFLA

**Revisão de Texto:** Aline Fernandes Melo

**Projeto Gráfico, capa e diagramação:** Marco Aurélio Costa Santiago

## EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)

Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)

Alice de Fátima Vilela

Damiana Joana Geraldo Souza

Késia Portelade Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Renata de Lima Rezende

Rosiane Campos de Oliveira

Vítor Lúcio da Silva Nunes

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

Fenomenologia, educação e psicanálise / organizadores: Ana Maria Haddad Baptista ... [et al.]. – Lavras : UFLA, 2020.  
261 p.

Bibliografia.

1. Fenomenologia. 2. Educação. 3. Psicanálise. 4. Brinquedoteca. 5. Infância. I. Baptista, Ana Maria Haddad. II. Damiano, Gilberto Aparecido. III. Todaro, Mônica de Ávila. IV. Barbosa, Vanderlei. V. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 370.1

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



## EDITORA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,  
CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - Fax: (35) 3829-1551  
E-mail: [editora@ufla.br](mailto:editora@ufla.br), Homepage: [www.editora.ufla.br](http://www.editora.ufla.br)

## Sumário

### **Prefácio**

#### **Educação e psicanálise na perspectiva fenomenológica: retorno ao mundo da vida**

Adão José Peixoto ..... 7

### **Apresentação**

Ana Maria Haddad Baptista

Gilberto Aparecido Damiano

Mônica de Ávila Todaro

Vanderlei Barbosa ..... 16

#### **A brinquedoteca no âmbito hospitalar: um estudo fenomenológico da relação pedagogo e paciente por meio da ludicidade educacional**

Ana Karyne Loureiro Furley

Hiran Pinel

Jaqueline Bragio

Marciane Cosmo

Hedlamar Lima Fernandes ..... 23

#### **Ensino, arte e verdade**

André Luís Borges de Oliveira ..... 44

#### **Do som à voz e da voz à dança: fenomenalidade do corpo, sua operacionalidade no processo educativo e na renovação da tradição**

Florinda Martins ..... 61

#### **Corporeidade e processo colaborativo em dança: reflexões a partir da experiência de ensino em projeto social**

Ana Clara Buratto

Gilberto Aparecido Damiano ..... 84

#### **Ser criança: uma leitura fenomenológica da infância**

Janete de Souza dos Santos

Gilberto Aparecido Damiano

Mônica de Ávila Todaro ..... 106

<b>O teatro fórum: o espaço estético e pedagógico do teatro da pergunta</b>	
Marcelo Ramos Saldanha .....	121
<b>Experiências e intercorporeidade: dimensões para se pensar relações étnico-raciais na educação</b>	
Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino .....	136
<b>O balé folclórico da Bahia: reflexões e significações sobre sua história, componentes e composições</b>	
Olênia Aidê Leal de Mesquita .....	153
<b>A importância da vivência pessoal de encontro com a cultura no processo de formação do educador social: um relato de experiência</b>	
Yuri Elias Gaspar .....	173
<b>A expressão por meio de desenhos num ateliê com crianças acolhidas: reflexões a partir da fenomenologia da vida</b>	
Erika Rodrigues Colombo Andrés Eduardo Aguirre Antúnez Florinda Martins .....	186
<b>Gerações e revelações: psicanálise, fenomenologia e o olhar sobre o vínculo intergeracional</b>	
Izabel de Madureira Marques .....	198
<b>Fenomenalidade do inconsciente e conhecimento humano</b>	
Andrés Eduardo Aguirre Antúnez Florinda Martins .....	213
<b>A arte e a terapia dão-nos a sentir: um encontro entre psicanálise, arte e fenomenologia da vida</b>	
Karin Hellen Kepler Wondracek .....	232
<b>Sobre os autores</b> .....	255

# **Prefácio**

## **Educação e psicanálise na perspectiva fenomenológica: retorno ao mundo da vida**

**Adão José Peixoto**

Husserl identificou uma crise no âmbito da produção do conhecimento tanto na filosofia quanto nas ciências humanas. Essa crise se deve ao fato de a filosofia e as ciências humanas, principalmente a psicologia, assumirem como método de suas investigações o método das ciências naturais, as ciências empíricas, de orientação positivista, que se preocupa com o que é quantificável, objetivo e neutro. O psicologismo, oriundo dessa perspectiva positivista, naturaliza a consciência e reduz toda realidade em um fato psicofísico (cf. HUSSERL, 1965). Por isso, Husserl estabelece a diferença entre rigor e exatidão ao diferenciar as ciências empíricas, que têm como objeto de investigação os fatos, das ciências puras, que trabalham com as idealidades; as ciências eidéticas descritivas das ciências exatas. A exatidão é própria das ciências empíricas, refere-se à certeza e precisão do tipo matemático, sem equívocos. Já o rigor é próprio das ciências descritivas, das ciências eidéticas, pois se refere ao conhecimento, sem depender do objeto a ser conhecido. A filosofia e as ciências humanas são por natureza ciências eidéticas porque são próprias do mundo-vida, são fenômenos inacabados. Por isso são inexatas, já que trabalham também com a dimensão subjetiva, própria do mundo humano, que é complexo e seu conhecimento não se faz pelo método das ciências da natureza por meio da relação causa e efeito. O que se espera das ciências eidéticas é, portanto, o rigor e não a exatidão, a descrição mais autêntica do real, superando as aparências empíricas, os pré-conceitos, a atitude natural (COELHO, 1999).

Husserl, que era um matemático criterioso, crítico severo das suas próprias investigações, sempre à procura de maior clareza conceitual, tinha desconfiança com relação à filosofia porque não via nela a preocupação com o rigor. Foi essa preocupação que o levou não só a se aproximar da filosofia, mas também a se tornar um dos maiores filósofos. Transformou essa desconfiança num desafio: o de encontrar um caminho mais seguro e rigoroso para o pensar filosófico. Um caminho que fosse uma referência segura também para as ciências. Esse caminho proposto por Husserl é a fenomenologia, o estudo dos fenômenos e como estes se manifestam à consciência. Com isso, a filosofia proposta por Husserl, a fenomenologia, procura estudar a essência das coisas, isto é, dos fenômenos. A palavra fenomenologia tem sua origem em duas outras palavras gregas: *phainomenon*, que significa “o que se mostra”, “o que se manifesta”, e *logos*, que significa “discurso”, “ciência”. Portanto, etimologicamente, fenomenologia é o estudo dos fenômenos.

Na aula inaugural na Universidade de Friburgo, em 1916, Husserl apresenta a conceituação sobre fenômeno, ao assim afirmar:

O primeiro e mais importante conceito do fenômeno referia-se à limitada esfera das realidades sensorialmente dadas, através das quais a natureza é evidenciada no perceber. O conceito foi estendido [...] para incluir qualquer espécie de coisa sensorialmente entendida ou objetivada [...]. Inclui então todas as formas pelas quais as coisas são dadas à consciência. Viu-se, finalmente, (que o conceito) inclui todo o domínio da consciência com todas as formas de estar consciente de algo e todos os constituintes que podem ser iminentemente mostrados como pertencentes a eles. Que o conceito incluía todas as formas de estar consciente e [...] também qualquer espécie de sentimento, desejo e vontade, com seu comportamento. (Apud MOREIRA, 2004, p. 64).

Como se percebe, para Husserl, fenômeno é a presença real de coisas à consciência, é o que aparece, o que se mostra diretamente à consciência. Há aí uma interação indissociável entre sujeito e objeto, consciência e mundo. Trata-se do retorno à consciência, uma determinação do sentido do *ser-do-homem* como *ser-no-mundo*. Para a fenomenologia,

a consciência não é uma coisa entre as coisas. Ela não se confunde com as coisas. Ela dá significação às coisas, isto é, aos fenômenos. Por isso, a fenomenologia é a descrição das essências ou significações das realidades, sejam elas materiais, naturais, ideais e culturais.

[...] fenômeno é a essência. E a essência é a significação ou sentido que apreendemos de um ser, sua ideia (*eidōs*). Nesse sentido, a filosofia é a descrição da essência da consciência, de seus atos e correlatos, e também das essências das coisas. Por isso, a filosofia é uma eidética, a descrição dos *eidōs* ou essência. Como *eidōs* ou essência é o fenômeno, filosofia é aqui entendida como fenomenologia. (PEIXOTO, 2003, p. 17).

Deparamo-nos, aqui, com o conceito de *intencionalidade*, que afirma que toda consciência é consciência de algo, é ato de visar alguma coisa. Para Husserl (2000, p. 48), “[...] a *intencionalidade* significa apenas esta particularidade intrínseca e geral que a consciência tem de ser consciência de qualquer coisa, de trazer, na sua qualidade de *cogito*, o seu *cogitatum* em si próprio”. Dessa forma, para Husserl, não há consciência em si, não há pura consciência, consciência separada do mundo, e também não há mundo em si, separado da consciência. Consciência como vivência, que é o que interessa à fenomenologia, só pode ser apreendida na sua relação com o mundo. Assim, ela é sempre consciência como *ser-no-mundo*. Quando Husserl propõe o retorno à consciência não se trata de um retorno à consciência em si, mas a consciência como vivência. Esse retorno à consciência significa investigar o acontecimento da consciência, “segundo o ‘aparecer do ser das coisas mesmas’, isto é, segundo o modo como os objetos ‘aparecem’ na nossa percepção, compreensão e entendimento” (GALEFFI, 2000, p. 27). Dentre as outras categorias importantes da fenomenologia destacamos: a redução fenomenológica ou *epoché* e a *redução eidética*.

A redução fenomenológica ou *epoché* é a suspensão provisória dos pré-conceitos, dos conceitos já formados, das teorias sobre o fenômeno estudado, para compreendê-lo no seu estado antipredicativo, já que o

interesse da fenomenologia não é pela forma como mundo é dito, é explicado pelas teorias, mas sim como ele é de fato. Para se chegar ao conhecimento verdadeiro do mundo há a necessidade de compreendê-lo de forma rigorosa. E o rigor está em apreender os fenômenos como eles são. Para isso é preciso colocá-los entre parênteses. Submeter o mundo, ou seja, os fenômenos que compõem o mundo, às exigências da *epoché*, da redução fenomenológica, é necessário para apreendê-lo não em sua realidade exterior, mas como pura significação. A redução fenomenológica requer assim a suspensão das crenças, das atitudes, das teorias, colocando em suspenso o conhecimento das coisas do mundo exterior, dos fenômenos, para compreender o sentido da experiência que ocorre na relação consciência e mundo, sem as interferências exteriores. Essa experiência é apreendida a partir do *noesis*, ato de perceber, e do *noema*, objeto da percepção. O que significa dizer que a todo conteúdo visado, a todo ato de conhecimento (*noema*) corresponde certa modalidade de consciência (*noesis*). A *epoché* significa, portanto, colocar o mundo real “entre parênteses” e restringir o conhecimento ao fenômeno da experiência da consciência. Com a *epoché*, ou seja, a redução fenomenológica, é possível garantir o rigor do conhecimento tanto filosófico quanto científico, pois a investigação volta-se para “as coisas mesmas” e não para o que já foi dito sobre elas, para as teorias. Com isso se realiza a superação da atitude natural, nossa postura original diante do mundo e das coisas, alicerçada numa crença originária, em que assumimos o caráter de irreflexão em face daquilo que nos circunda e do próprio eu, para passar para a atitude fenomenológica, a atitude de dúvida, de reflexão por excelência perante o mundo e as coisas; é uma forma de reaprender a ver o mundo. Por isso, a fenomenologia é a filosofia autêntica, é a verdadeira filosofia, e “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 19). Essa atitude visa revelar aquilo que sustenta e doa sentido ao mundo e a todas as ciências. Husserl empreende, com isso, uma

virada para a consciência transcendental, consciência habitada por um Eu puro, princípio de unificação dos dados hiléticos, de constituição e de significação do objeto (cf. HUSSERL, 2006).

A *redução eidética* é a fase da descrição dos dados significativos. Aqui a consciência se volta para a própria coisa. É uma decorrência da *epoché*, pois se trata da descrição dos fenômenos como eles são, em seu estado anterior a qualquer interpretação. É um ato de desvendar, um pôr a descoberto, um desentranhar o fenômeno para além da forma como aparece. É a descrição das vivências da consciência, dos seus atos e correlatos. Busca descrever a essência ou estrutura do fenômeno, tomando como guia a *epoché*. Podemos assim dizer: “É pela redução eidética que é possível efetuar a mudança da *coisa-em-si* para o *sentido-da-coisa-em-si*” (PEIXOTO, 2003, p. 30). Para Giles (1989, p. 65), “é pela redução *eidética* que somos convidados a passar da facticidade contingente do objeto a seu conteúdo inteligível”. A redução à ideia consiste na análise do *noema*, objeto da percepção, para encontrar sua essência. Os atos da consciência são analisados para se ter a compreensão das suas essências. Nesse sentido, Moreira (2004, p. 89) afirma que “os vários atos da consciência devem ser tornados acessíveis de tal forma que suas essências – suas estruturas universais e imutáveis – possam ser apreendidas”.

Empreendidas essas etapas como guia, quais sejam, a *intencionalidade* como guia, a *epoché* e a redução eidética, o passo seguinte é o da adoção da hermenêutica (interpretação), para a compreensão dos significados da relação sujeito-objeto, consciência-mundo. Essa tarefa interpretativa consiste em decifrar o sentido aparente e entender sua significação, pois a grande intuição da fenomenologia é a constatação de que os fenômenos são fontes infinitas de sentidos. Nos fenômenos “há sentido, há sentidos, há mais sentido do que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 26).

A fenomenologia, ao propor a *intencionalidade*, a *epoché* e a redução *eidética* como caminhos para os saberes filosóficos e científicos,

com o entendimento de que a consciência é sempre consciência de alguma coisa, da necessidade da “volta às coisas mesmas” e da descrição das vivências da consciência, dos seus atos e correlatos, contribui para tornar esses saberes não só mais seguros e rigorosos, mas também mais humanizadores, já que a descrição do fenômeno diz respeito ao sujeito humano e sua relação com o mundo diz respeito ao sentido da existência. Se o que está em questão é o sentido, este só pode aparecer na relação do homem com os outros homens e com as coisas. Então, falar em fenomenologia é, sobretudo, falar em fenomenologia da existência, da interação da existência humana com o mundo. A experiência fenomenológica é, precisamente, a do ser-no-mundo.

A fenomenologia como filosofia rigorosa exigirá do pesquisador uma atitude rigorosa, a atitude fenomenológica, que nos possibilita ir à origem de todas as coisas. Essa origem ou fundamento é o *Lebenswelt*, mundo da vida. A categoria *Lebenswelt* rompe com os pressupostos de um conhecimento cientificista. Husserl (2002, p. 61-62) constata que o investigador da natureza não se dá conta de que o fundamento permanente de seu trabalho mental, subjetivo, é o mundo circundante (*Lebensumwelt*) vital, que constantemente é pressuposto como base, como o terreno da atividade, sobre o qual suas perguntas e seus métodos de pensar adquirem um sentido.

O *Lebenswelt* constitui o horizonte pré-categorial e originário que foi esquecido pela filosofia e pelas ciências; é o âmbito de nossas originárias “formações de sentido”, onde nascem as ciências; é um *a priori* dado com a subjetividade transcendental, ou seja, um horizonte do eu transcendental ou puro, enquanto doador de sentido em relação ao eu empírico, mundano. Husserl (2000, p. 44), ao se referir à vida, assim afirma: “A palavra vida aqui não tem sentido fisiológico, é uma vida cuja atividade possui fins que cria formas espirituais: vida criadora de cultura, em sentido mais amplo, numa unidade histórica”.

É esse caminho que Husserl e outros fenomenólogos como Merleau-Ponty, Sartre, Paul Ricouer, entre outros, propõem para superação da racionalidade objetivista, naturalista e cientificista que passou a tomar conta da filosofia e das ciências a partir da modernidade, em especial a partir do surgimento do positivismo. Husserl entendia que as tarefas infinitas da razão humana eram superar o conhecimento da atitude natural, o conhecimento que tem como fundamento o “objetivismo”, desvinculado do mundo da vida. Essa racionalidade instaura uma profunda crise na humanidade. Uma crise provocada pelo esquecimento do humano, pelo afastamento do humano pelo pensar filosófico e pelo fazer científico. O erro do objetivismo ou da racionalidade técnica e cientificista foi, portanto, se esquecer ou desvalorizar o subjetivo, substituindo-o pelas teorias preocupadas apenas com o que é objetivo, neutro, mensurável, quantificável e previsto. Para Husserl (2002, p. 58), “[...] a denominação mais geral que convém a esta ingenuidade é o objetivismo, que se configura nos diferentes tipos de naturalismo, na naturalização do espírito”.

Para a fenomenologia, a formação humana se refere ao processo de socialização e ressignificação da herança cultural deixada pela humanidade, mas também a afirmação da humanidade do homem. É processo civilizatório negador das diversas formas de barbárie, de violação dos direitos humanos e desvalorização da vida e existência humana.

A fenomenologia ao compreender a subjetividade como realidade encarnada, superando oposição entre corpo-consciência, ser-existência, sujeito-objeto, *psique*-matéria, entrecruzamento com as demais áreas do conhecimento, traz contribuições extremamente relevantes também para a psicanálise. Husserl, Hyppolite, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty, Heidegger e outros pensadores da tradição fenomenológica inauguram novas abordagens da psicologia, da psiquiatria e da psicanálise que valorizam tanto a dimensão objetiva quanto a subjetiva. Foi na fenomenologia

existencial que a psicanálise, por exemplo, encontrou um solo fecundo para o desenvolvimento de suas análises, rompendo com os critérios de cientificidade positivista e humanizando as suas atividades terapêuticas.

A fenomenologia, em função da sua compreensão rigorosa e humanizada, tem se transformado num referencial importante não só para o pensar filosófico, mas também para as ciências humanas. A obra *Fenomenologia, educação e psicanálise*, organizada pelos professores Ana Maria Haddad Baptista (Uninove/SP), Gilberto Aparecido Damiano (UFSJ), Mônica de Ávila Todaro (UFSJ) e Vanderlei Barbosa (UFLA), propõe justamente isso: debater as contribuições da fenomenologia para a educação e para a psicanálise. Propõe compreender a relação homem-mundo, como Merleau-Ponty (2006, p. 576) afirma ser essa relação, ao dizer que

[...] o mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta. O sujeito é ser-no-mundo, e o mundo permanece “subjetivo”, já que sua textura e suas articulações são desenhadas pelo movimento de transcendência do sujeito.

Daí a relevância da obra para ampliar o debate sobre a produção rigorosa e humanizadora do conhecimento nas áreas da educação e da psicanálise. As reflexões aqui apresentadas pelos autores, que são pesquisadores de diversas universidades brasileiras, representam um esforço para ampliar o debate sobre a fenomenologia e sua interface com a educação e a psicanálise, bem como para estimular novas pesquisas que tenham essa perspectiva filosófica como referência.

## Referências

COELHO, I. M. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPELLETTI, I. F. **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação São Paulo: Olho d'Água, 1999. 155p.

GALEFFI, D. A. O que é isto - A fenomenologia de Husserl? **Revista Ideação**, Feira de Santana, n. 5, p. 13-35, 2000.

GILES, T. R. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989. 315p.

HUSSERL, E. **A filosofia como ciência de rigor**. Coimbra: Atlântida, 1965. 73p.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: Introdução à Fenomenologia. Porto, Portugal: Edições Rés, 2000. 176p.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002. 96p.

HUSSERL, E. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006. 384p.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 657p.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2004. 152p.

PEIXOTO, A. J. **Concepções sobre fenomenologia**. Goiânia: Ed. UFG, 2003. 221p.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez/Editora Autores Associados, 1990. 96p.

## **Apresentação**

**Ana Maria Haddad Baptista**  
**Gilberto Aparecido Damiano**  
**Mônica de Ávila Todaro**  
**Vanderlei Barbosa**

Essa obra que colocamos ao público, **Fenomenologia, Educação e Psicanálise**, deriva de trabalhos de pesquisadores nacionais e internacionais nos campos da Filosofia Fenomenológica, Educação e Psicanálise. Reúne importantes instituições como a Universidade Católica do Porto (UCP/Portugal), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Maringá, Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de São João del-Rei, Universidade Federal de Tocantins, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Nove de Julho, Escola Superior de Teologia, Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Escola de Belas Artes/UFGM, Prefeitura Municipal de Natal e de Parnamirim/RN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET/RJ e Centro de Estudos Filosóficos/CEFi-UCP-Porto/PT.

Temos, então, um coletivo de autores/pesquisadores que têm como foco a Fenomenologia e suas interações com a Educação, a Pedagogia ou o Ensino e a Psicanálise. Também mostra ingredientes da Fenomenologia Francesa Contemporânea, Estética, Espiritualidade, Educação Física e outros áreas de conhecimento. Os investigadores partícipes, ainda que de estilos diferentes de se fazer Fenomenologia, Educação e Psicanálise comungam com a perspectiva transdisciplinar. Nesse sentido, podemos considerar como objetivo norteador as possibilidades de diálogos entre

a Fenomenologia, base orientadora da obra, com outras referências filosóficas e outros campos de conhecimento como a Educação, a Arte e Formação de Professores.

No contexto da sociedade contemporânea e da iniciativas institucionais de internacionalização, esse livro, certamente, traz importante abertura de parcerias e diálogos com as instituições referenciadas anteriormente. Inclusive, a proposta nasceu de uma provocação da filósofa Dra. Florinda Martins, do Centro de Estudos de Filosofia (CEFi-Porto), por ocasião de sua conferência, intitulada “Fenomenologia da vida em Michel Henry”, realizada no Programa de Pós-Graduação da UFLA, em outubro de 2017 e de sua presença junto ao Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL/UFSJ)<sup>1</sup>. Destacamos que a presença dela na UFSJ culminou com o lançamento do Círculo Fenomenológico da Vida e da Clínica (<http://fenomenologiadavida.ip.usp.br/calendario-de-reunioes/o-pro-reitor/>), do Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo, do qual nós, Gilberto e Vanderlei, proponentes da publicação fazemos parte.

Temos a convicção de que, no campo das Ciências Humanas, os escritos terão significativo acolhimento tanto na Graduação quanto na Pós Graduação. Há capítulos de maior envergadura teórica no campo da Psicanálise, Filosofia, Literatura e Educação, que têm um grande potencial para futuras reflexões nos referidos campos. Por outro lado, encontram-se capítulos que se articulam com a Educação Básica tratando de temas como a brinquedoteca, a infância, o teatro, a dança, o ensino e a leitura que atingem interesses próprios dos cursos de licenciaturas e iniciação científica.

Temos o prazer de ter como Prefaciador o Dr. Adão Peixoto, eminente professor da Universidade Federal de Goiás. Também destacamos a presença de Florinda Martins com duas participações

---

<sup>1</sup>O Neccel tem um projeto editorial em que constam as obras: *Práticas Educativas: discursos e produção de saberes* (2007), *Corporeidade e Educação: tecendo sentidos...* (2010) e *Corporeidade, Educação e Tecnologias: experiências, possibilidades e desafios* (2015), além de artigos publicados pelos seus membros.

textuais. Ela que, conjuntamente com Leclercq, traz a “Fenomenologia da Vida” de Henry para o mundo lusófono.

Começamos com o texto “A brinquedoteca no âmbito hospitalar: estudo fenomenológico da relação pedagogo e paciente por meio da ludicidade educacional” que investiga, a partir de alguns conceitos de Merleau-Ponty, questões ligadas à subjetividade que se fundamentam em experiências vividas sob a ludicidade. Nessa medida, pondera a situação das crianças, quando afastadas da escola por motivo de doença, cujos direitos são garantidos por lei. A pedagogia hospitalar, de acordo com Ana Furley, Hedlamar Lima, Hiran Pinel, Jaqueline Bragio e Marciane Cosmo, deveria dar continuidade a processos cognitivos por intermédio da brinquedoteca. Uma das conclusões da pesquisa é que o sujeito - por estar no mundo - somente por meio do outro poderá vivenciar suas experiências.

André Luís Borges de Oliveira, em “**Ensino, arte e verdade**”, apresenta profunda reflexão a respeito do que seria o saber. Em especial, questiona os limites do conhecimento puramente abstrato. Nessa linha de pensamento, faz algumas provocações teóricas, indicando, inclusive, o quanto o papel da poética é importante, visto que lida com o concreto da linguagem. Reporta-se, também, aos poetas da Antiguidade que eram considerados os ‘mestres da verdade’, mesmo que a verdade naquele contexto tivesse uma outra significação, muito diferente do que hoje se entende por ela. Defende a poética como um campo autêntico e importante dos saberes.

O texto de Florinda Martins, “**Do som à voz e da voz à dança: fenomenologia do corpo, sua operacionalidade no processo educativo e na renovação da tradição**”, leva os leitores à reflexão de que o ato de fonação é vivenciado como um ato de repetição e reforço do som recebido, reenviando assim um e outro a esse fundo comum que é a corporeidade originária em seu devir afetivo. É nesse movimento que, tão importante pesquisadora, nos conduz a compreendermos a fenomenalidade da dança.

Ana Clara Buratto e Gilberto Damiano, no texto “**Corporeidade e processo colaborativo em dança**: reflexões a partir da experiência de ensino em projeto social” apresentam o resultado de uma investigação que surgiu do interesse pelo diálogo entre dança, educação, criação artística e corporeidade que se concretizou pela observação participante realizada no Projeto *Quik Cidadania* desenvolvido pela *Quik Cia de Dança*, em Nova Lima-MG. O objetivo dos autores é mostrar o processo de criação coreográfica de uma professora e suas alunas, no contexto de um projeto social de uma companhia de dança. Destaca-se, no texto, o estabelecimento de diálogos entre a corporeidade e o processo colaborativo. Em seguida, “**Ser criança**: uma leitura fenomenológica da infância”, de Janete dos Santos, Gilberto Damiano e Mônica de Ávila Todaro, problematiza o que é ser criança a partir do diálogo entre Maurice Merleau-Ponty e Manuel Jacinto Sarmiento. Para isso, subdivide o texto em “Considerações merleau-pontiana acerca da infância”, “A infância e os estudos de Sarmiento”, “Entre meios: pontos comuns nas teorias de Merleau-Ponty e Sarmiento” e concluem reafirmando uma compreensão da singularidade do ser criança “[...] que se manifesta do seu modo e tempo, que participa e contribui para a construção da cultura na sociedade em que está inserida. Talvez, a perspectiva de ser social, o polimorfismo e a pluralidade constituam bons princípios para a atuação pedagógica!”.

O trabalho de Marcelo Saldanha, “**O teatro fórum**: o espaço estético e pedagógico do teatro da pergunta”, traz uma investigação a respeito da linguagem teatral. Propõe, entre outros aspectos, que se pense a essência de tal linguagem, ou seja, que se veja o teatro como uma arte que se deva viver entre dois seres, pois não pode ser vivido por apenas uma pessoa. E, com isso, reflete o quanto Augusto Boal possui uma dimensão importante em se tratando assunto. Nesse viés, faz algumas incursões conceituais entre Boal e Paulo Freire; como a questão ligada ao espaço enquanto um elemento estético natural.

“**Experiências e Intercorporeidade:** dimensões para se pensar relações étnico-raciais na educação” traz um recorte significativo para se refletir, em especial, experiências de alunos do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A autora, Maria de Aquino, relata, de forma investigativa, sua prática. Um dos objetivos da docente é mostrar ao grupo de estudantes o reconhecimento e pertencimento étnico na sociedade brasileira. A fundamentação teórica deste texto, em grande parte, está firmada na fenomenologia de Merleau-Ponty.

Olênia de Mesquita com “**O balé folclórico da Bahia:** Reflexões e significações sobre sua história, componentes e composições” mostra seu texto que surgiu das experiências pessoais da autora e de sua aproximação com a cultura afro-brasileira. O mesmo traz as concepções de Merleau-Ponty, principalmente, no que se refere à compreensão do fenômeno a partir do que ele nos dá a pensar, por meio da experiência vivida, da redução e de sua descrição. Ao fazer um panorama da história da cultura afro-brasileira e do Balé Folclórico da Bahia, a autora nos convida a adentrar num universo que revela horizontes do corpo negro vibrante em história, conhecimento e criação.

Com Yuri Gaspar o texto, “**A importância da vivência pessoal de encontro com a cultura no processo de formação do educador social:** um relato de experiência”, reporta a uma importante contribuição acerca do conceito de cultura sob a perspectiva da Psicologia Social. Sua reflexão é centrada, principalmente, em questões relacionadas entre determinação social e elementos constituintes do sujeito. Destaca, entre outras coisas importantes, o perigo das tendências. Desta forma, reflete, de forma fundamentada, autonomia do sujeito e cultura a partir de experiências significativas que possam orientar novos rumos em relação ao assunto.

“**A expressão por meio de desenhos num ateliê com crianças acolhidas:** reflexões a partir da fenomenologia da vida”, de Florinda

Martins, Andrés Antúnez e Erika Colombo, analisa, a partir do Ateliê de Desenho de Livre-Expressão que abriga crianças e adolescentes, o espaço para a possibilidade de se resgatar a individualidade dos acolhidos. Nessa perspectiva, os autores do texto, apresentam experiências significativas operadas no referido espaço e que poderiam ser vistas como exemplos de outras formas de se viver.

A escritura de Izabel Marques, “**Gerações e revelações: psicanálise, fenomenologia e o olhar sobre o vínculo intergeracional**”, traz histórias compartilhadas entre adolescentes e pessoas idosas. Tais duplas intergeracionais, com histórias de afeto, amizade e cumplicidade, são compreendidas pelo olhar da Psicanálise em diálogo com a Fenomenologia. A autora nos provoca a pensar nas hermenêuticas do humano e, assim, nos lembra, ainda, que o modo de olhar revela não apenas o que é olhado – o fenômeno – mas sobretudo *aquela que vê*. Novamente, com Andrés Antúnez e Florinda Martins temos a “**Fenomenalidade do inconsciente e conhecimento humano**” em que tratam, especialmente, da refundação da Psicanálise inspirados por Michel Henry; discutem a dificuldade da Psicanálise em relação aos paradigmas impostos pelas Ciências Objetivas ou da Natureza; a saber: da objetividade dos fenômenos em uma área em que se tem o ser humano que, por si mesmo, não comporta uma relação objetificadora, mas subjetiva, intersubjetiva e intercorporal. Nesse trajeto de se colocar a subjetividade como foco, lemos em “**A arte e a terapia dão-nos a sentir: um encontro entre psicanálise, arte e fenomenologia da vida**”, de Karen Wondracek, uma descrição que aponta algumas relações entre a arte, a terapia e revelações de um ser humano. Destaca a insuficiência de certos procedimentos na área da Psicanálise e ressalta a importância da Arte nos processos terapêuticos. Justamente porque a Arte, segundo a autora, liberta o ser humano para um olhar mais intuitivo e singular a respeito do mundo e da subjetividade.

Encaminhando para a leitura dos textos apresentados, frisamos a qualidade e a fundamentação teórica necessária ao que se pretendeu discutir nesse livro. A reunião de temas tão caros para a Fenomenologia expõe as potencialidades e viabilidade desse pensar filosófico em estreita relação com o fenômeno educacional, artístico ou psicanalítico.

# **A brinquedoteca no âmbito hospitalar: um estudo fenomenológico da relação pedagogo e paciente por meio da ludicidade educacional**

**Ana Karyne Loureiro Furley**

**Hiran Pinel**

**Jaqueline Bragio**

**Marciane Cosmo**

**Hedlamar Lima Fernandes**

## **Introdução**

Objetivamos com esse texto mostrar ao leitor o estado da arte do tema Brinquedoteca Hospitalar e “pensar-sentir-agir” uma Educação que pode acontecer dentro desse espaço (tempo) inspirada em algumas ideias esboçadas em Merleau-Ponty (1999; 1968) para uma subjetividade fundamentada numa experiência vivida a partir da ludicidade. Desde a introdução estaremos respondendo a esse nosso objetivo.

A Pedagogia Hospitalar (PH) no Brasil apresenta-se desafiadora principalmente no que tange a sua inclusão de fato. Através de leituras, Pinel, Sant’ana e Colodete (2015), Trugilho (2003), Bragio (2014), Fonseca (2003), Matos e Mugiatti (2009), Rodrigues (2012), Viegas (2007), Acampora (2015), verifica-se que a mesma não está totalmente concretizada no País, seja por falta de espaços adequados, como brinquedotecas, classes hospitalares que são confundidas com brinquedotecas hospitalares ou por falta de profissionais capacitados para desenvolverem projetos que garantam o direito ao brincar, a ludicidade e a continuidade escolar às crianças e adolescentes em período de internação. A pedagogia hospitalar tem a finalidade de recuperar a

socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade à sua aprendizagem.

Em 2002, através de Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação elaborou um documento direcionado às classes hospitalares com a finalidade de promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares de forma que assegurasse o acesso à atenção às necessidades educacionais especiais, podendo ser, entre elas, altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento, e deficiência física e a educação básica para a construção do aprendizado desses educandos (BRASIL, MEC/SEESP, 2002). Ainda, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBN)-art. 58, & II, diz: “O atendimento educacional será feito em classe, escola ou serviços especializados, sempre que, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Devido à necessidade de se adequar as exigências da (re) inserção ao ambiente escolar para a continuidade de seus estudos, esse aluno acaba necessitando de uma educação continuada em seu período de internação ou tratamento. Consequentemente, o profissional licenciado em pedagogia faz-se necessário como mediador desse saber elaborado exigido pelas instituições escolares, afim de aprovação e sequência letiva dos alunos em âmbito hospitalar. O pedagogo deve atuar como interlocutor dos educandos em processo de tratamento hospitalar e de forma coesa colaborar com a promoção de saúde do paciente/educando através de uma relação que perpassa a didática formal de uma sala de aula com seus conteúdos cobrados por um plano de ensino através de práticas diferenciadas da sala de aula regular por práticas educacionais que respeitem o ritmo do aluno hospitalizado e seus tempos. Pois, entende-se que a prioridade para essas crianças é a recuperação de sua saúde.

Toda pessoa, mesmo a um milésimo de segundo antes de morrer, tem direito à educação escolar, bem como a não escolar. Merece cuidado, nos seus ‘modos de ser sendo junto ao outro no mundo’ afinal viver é muito difícil e complicado, mas por outro lado é algo bom e alegre, por isso insistimos em respirar a vida, inventando sentido para ela (PINEL, 2015, p.10).

Partindo da premissa que o aluno/aluna, agora paciente hospitalizado e afastado da escola necessita de acompanhamento especializado para exercer seu papel de cidadão em direitos e a pedagogia hospitalar possibilitará o mesmo a dar continuidade em seu processo cognitivo através da brinquedoteca, espaço garantido através da lei n 11.104/05, na qual: “Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação” (VIEGAS, 2008, p.13). Em um ambiente hospitalar, a brinquedoteca hospitalar com sua ludicidade tem a finalidade de desenvolver o processo de cognição possibilitando a criança experimentar novas percepções através do brincar, proporcionando assim a conquista de uma resiliência de cura, autoconfiança e satisfação emocional. E, levá-lo a sentir-se vivo interligado ao mundo através das relações sociais onde uns se preocupam com os outros. Resgatando a cidadania e a humanização do enfermo em um ambiente onde, a perda da identidade de ser-sendo-criança é reforçada a todo o momento durante os procedimentos médicos executados e pelas próprias características arquitetônicas desse espaço doloroso e frio.

A saúde dessa criança não está relacionada apenas a questões biológicas, inclui cuidados sociais e emocionais durante esse fenômeno a-do-e-cer, ser dor doente por um período. Levá-lo a buscar resiliência nessa fragilidade através de motivação e ressignificação de espaços, anseios, limitações entre o ser criança e todos em seu entorno, dando continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, acelerando a recuperação da saúde e reduzindo o efeito traumático desse período hospitalar, sem perder de vista a inclusão escolar através do resgate da autoestima, do otimismo.

Analisando a produção no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizado as palavras chaves: “brinquedoteca” e “brinquedoteca hospitalar”, identificamos 25 produções, sendo 20 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado.

<b>Dissertações</b>				
<b>Ano Publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição/ Estado</b>	<b>Autoria</b>	<b>Tipo de Produção</b>
2009	Brinquedoteca virtual escolar – possível	UFSC- Florianópolis	GONÇALVES, Marise Matos	Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento
2011	Descrição e avaliação das brinquedotecas hospitalares em Belém	UFP- Belém	LIMA, Mayara Barbosa Sindeaux	Mestrado em Psicologia
2012	O brincar livre de crianças na brinquedoteca: análise da frequência de ações motoras, tipos de brinquedos, brincadeiras e interações sociais	Universidade de São Paulo	REZENDE, Deise de Oliveira	Mestrado em Educação
2012	A brinquedoteca no contexto hospitalar pediátrico: o cotidiano da enfermagem	UFRJ- Rio de Janeiro	OLIVEIRA, Roberta Ramos de	Mestrado em Enfermagem
2013	A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA	UFM- São Luis	MARQUES, Anizia A. Nunes	Mestrado em Educação
2013	Brincando e sendo feliz: a pedagogia hospitalar como proposta humanizadora no tratamento de crianças hospitalizadas	Universidad Federal de Sergipe	MORAES, Myrian Soares de	Mestrado em Educação

Continua

## Continuação

2013	A brinquedoteca hospitalar como forma de humanização: cartografando o traçado desta rede	Universidade Federal de São João Del rei	OLIVEIRA, Ana Luiza B. Leal	Mestrado em Psicologia
2014	Das brinquedotecas de londrina ao espaço/tempo lúdico, político e pedagógico do brincar infantil	Universidad Estadual de Maringá	MONTAGNINI, Rosely Cardoso	Mestrado em Educação
2014	Um espaço de brincar: O cotidiano numa brinquedoteca hospitalar	UEPG- Ponta Grossa	LOPES, Bruna Alves	Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas
2014	Brinquedoteca e Alice: Devaneio ou Possibilidade?	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	GONCALVES, Marcia Cristina	Mestrado em Educação
2014	O sentido de ser educadora das/ nas brinquedotecas do hospital infantil de Vitória/ ES: um estudo a partir dos conceitos de experiência, narrativa & cuidado	UFES/ES	BRAGIO, Jaqueline	Mestrado em Educação
2014	As contribuições da brinquedoteca para o desenvolvimento e aprendizagem da criança	Universidad de São Paulo	DANTAS, Gisarla Pereira	Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
2014	O brincar da criança hospitalizada na brinquedoteca hospitalar	Universidad Universus Veritas Guarulhos/SP	LIMA, Juselda de	Mestrado em Enfermagem
2014	Crianças em acolhimento institucional: brincadeiras, espaços e interações	UFP- Belém	MONTEIRO, Luisa Sousa	Mestrado em Psicologia

Continua

## Continuação

2015	O papel do jogo nos processos de aprendizagem de crianças hospitalizadas	Universidade Federal de Mato Grosso	ALVES, Paula Pereira	Mestrado em Educação
2016	O Brincar e a criança hospitalizada	FUNDACAO OSWALDO CRUZ, Rio de Janeiro.	GONCALVES, Ana Paula de Souza	Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde
2016	Formação do pedagogo para atuar em contexto hospitalar: desafios e perspectivas	Universidade Federal de São Paulo	BONFIM, Evandro Luiz Soares	Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde
2016	Brincar é coisa séria: Uma análise das atividades da brinquedoteca Paulo Freire - BA, UNEB, Campus I	Universidade do Estado da Bahia	CARVALHO, Alayde Lopes Sarno	Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
2016	A construção de zonas lúdicas no hospital: transformações sobre tempo, espaço e rotinas por crianças	UFBA	BAHIA, Priscila Mary dos Santos	Mestrado em Psicologia
2016	Redescobrir: A experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores	PUC/ Rio Grande do Sul	FRUFREK, Giselle	Mestrado em educação

Ano Publicação	Título	Teses		
		Instituição/ Estado	Autoria	Tipo de Produção
2009	Brincar para quê? Escolar é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar	Universidade Federal de Santa Catarina	Peters, Leila Lira	Doutorado em psicologia
2010	Álbuns de Retratos, Infâncias Entrecruzadas e Cultura Lúdica: Memória e Fotografia na Brinquedoteca Hapi	PUC- RJ	Porto, Cristina Laclette	Doutorado em Psicologia
2010	Ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária	Universidade de São Paulo	Jurdi, Andréa Perosa Saigh	Doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano
2015	A brincadeira no espaço hospitalar: um estudo etnográfico do efeito terapêutico à criança enferma	Universidade Federal de Mato Grosso	OLIVEIRA, Marlene Gonçalves de	Doutorado em educação
2013	Brinquedoteca em hospital pediátrico: diminuição do estresse agudo e crônico e a relação com o sono da criança	Universidade Federal de São Paulo	POTASZ, Clarisse	Doutorado em medicina translacional

Digitando o termo “brinquedoteca” (ou “ludoteca”) no respeitado sítio científico *scielo*, encontramos 06 (seis) artigos. Quando digitamos “brinquedoteca (ou ludoteca) hospitalar” não encontramos artigo algum. Desses seis (06) artigos, apenas um se refere ao tema brinquedoteca hospitalar (DRUMMOND, et al., 2008), donde os autores fazem um estudo dos conhecimentos e percepções de pais e ou responsáveis e

de suas crianças e adolescente atendidos por um ambulatório de AIDS pediátrica. Foram aplicados alguns instrumentos de coleta de dados “previamente à implantação de uma brinquedoteca” (p.1). Finalmente, os autores concluem que: “A análise das representações gráficas e atividades gerais na brinquedoteca indicam o seu potencial enquanto ambiente promissor para intervenção terapêutica, promoção do diálogo, podendo tornar-se estímulo à adesão ao tratamento” (p. 1).

Quando nesse mesmo sítio digitamos “brincar no hospital” e “brincar terapêutico” encontramos um (01) artigo Motta e Enumo (2004), ambas da Universidade Federal do Espírito Santo, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, que concluem: “(...) o brincar pode ser um recurso adequado para a adaptação da criança hospitalizada, permitindo personalizar a intervenção” (p. 1). As palavras chaves foram: “estratégias de enfrentamento; hospitalização infantil; brincar terapêutico; psicologia pediátrica” (p. 1).

## **Metodologia**

Tratou-se de um estudo fenomenológico documental/ bibliográfico. Produzimos um marco teórico através de estudos em Merleau-Ponty (1999; 1968), que tem norteado nossas intervenções educacionais escolares e não escolares no tempo e espaço - brinquedoteca. Os recursos e procedimentos utilizados foram: levantamento de teses e dissertações que resultaram em 04 (quatro) e outros; levantamento de alguns guias de sentidos fenomenológicos e análise compreensivo-crítica dos trabalhos/ estudos. Dos 04 trabalhos, selecionou-se pelo recorte e discussão da categoria “brinquedoteca hospitalar” no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). A motivação para a escolha desse tema se deveu em função de ser a temática que estaremos aprofundando em algumas de nossas pesquisas.

## **“Nossa” brinquedoteca hospitalar: uma inspiração em Merleau-Ponty**

Aqui - agora descreveremos como transformamos uma ferramenta em algo humano. Esse é o marco teórico de como pensamos, sentimos e agimos quando estamos a trabalhar nesse espaço e tempo de ser e estar numa brinquedoteca, que por si só produz Educação não escolar, e que se abre para a classe hospitalar que tem recorrido a ela seja na produção da Educação Escolar comum e ou especial, quando o paciente-aluno é sujeito da Educação Especial.

Como nos afirma Curado (2015) refletindo sobre a Educação inspirada em Merleau-Ponty: “Pensar a experiência na educação só faz sentido se compreendemos a educação como um processo, e não como algo pronto e acabado” (p. 112). Falamos aqui da experiência vivida. A brinquedoteca Hospitalar é entendida por nós como uma simples ferramenta, uma técnica, mas, diga-se de passagem, um dispositivo refinado que exige atenção e especialização em Pedagogia e em Saúde, no seu planejamento, execução e avaliação.

Merleau-Ponty pensando sobre a pessoa cega que usa bengala nos diz:

A bengala do cego deixou de ser para ele um objeto, ela não mais é percebida por si mesma, sua extremidade transformou-se em zona sensível, ela aumenta a amplitude e o raio de ação do tocar, tornou-se o análogo de um olhar. Na exploração dos objetos, o comprimento da bengala não intervém expressamente e como meio termo: o cego o conhece pela posição dos objetos, antes que a posição dos objetos por ele. A posição dos objetos está imediatamente dada pela amplitude do gesto que a alcança e no qual está compreendido, além da potência de extensão do braço, o raio de ação da bengala (MERLEAU-PONTY, 1999, p.198).

Pensamos o mesmo acerca da brinquedoteca hospitalar, que é inicialmente uma coisa/ objeto no mundo, e que quando é tocada e usada

pelo ser-no-mundo transcende o objeto e se torna extensão do próprio corpo do aluno-paciente da classe hospitalar. Não sendo mais objeto, a brinquedoteca dentro da instituição hospitalar torna-se um espaço (em um tempo) de cuidado, de escuta, de alegria, de esperança colaborando com o processo ensino-aprendizagem escolar e não escolar. E na nossa prática temos encontrado médicos, enfermeiros e assistentes sociais que nos revelam a crença de que a ação educacional desenvolvida na brinquedoteca Hospitalar tem tornado os pequenos pacientes mais receptivo aos tratamentos, e que expressam a dor com mais facilidade, pois diminuiu o medo comum acerca dos procedimentos (médicos e de enfermagem) que ali dentro acontece. Assim, todo nosso trabalho e nesse, deve ser compreendido dentro dessas atitudes fenomenológicas dos brinquedistas, professores e educadores, bem como médicos, enfermeiras, assistentes sociais e psicólogas: envolvimento existencial com o ser-no-mundo da brinquedoteca e ao mesmo tempo, de modo indissociado o distanciamento reflexivo (FORGHIERI, 2001).

Dois termos incrementam nossa proposta educacional, a de corpo, um sensível entre os sensíveis, e a experiência em um caráter totalizante. Nossa meta é compreender o mundo da criança, seu corpo na experiência de ser:

Numa palavra, quando Merleau-Ponty se debruça sobre a questão da educação, é essencial que se sublinhe que a metodologia que verdadeiramente importa é aquela que afasta “o pensamento realista do adulto” e que enfatiza o caráter ambíguo e polímorfo da percepção (PINHO, 2014, p. 758).

Também recorreremos a Freire (1996) e a Montanhini (2015) no valor que esse pensador pedagógico brasileiro dá à alegria de ensinar e aprender, que pode coadunar com o ser-no-mundo que se entrega a aprender conteúdos escolares e não escolares propostos por sua cultura, bem como as possíveis relações dele com Merleau-Ponty (PASSOS, 2010).

## **Brinquedotecas hospitalares: práticas pedagógicas e análise compreensivo-crítica**

Em sua dissertação intitulada: “A criança, o brincar e a aprendizagem no contexto hospitalar”, Carvalho (2009) dialoga em sua dissertação com os autores Ceccim (1990), Cunha (1997), Fonseca (2003), Friedmann (2006), entre outros com a finalidade de refletir sobre a atuação do pedagogo em instituições hospitalares em Londrina (PR) e os novos caminhos para a educação a partir do acompanhamento pedagógico desse profissional a partir de experiências narradas por crianças/adolescentes enfermos e seus familiares durante a hospitalização e das percepções dos mesmos sobre o brincar e a aprendizagem nesse contexto. Em sua conclusão destaca que a brinquedoteca hospitalar propicia a construção de uma subjetividade saudável e que o fato da criança estar internada não irá limitá-la em relação ao aprendizado e ao brincar, direitos inerentes à sua condição humana.

Mol (2010), em sua dissertação intitulada “O (re)conhecimento do lazer em brinquedotecas hospitalares”, analisa e diagnostica a realidade das brinquedotecas em Unidades Hospitalares da rede Pública de Belo Horizonte-MG”, identifica quem são os profissionais responsáveis pelas brinquedotecas no atendimento, nos projetos executados, nos programas a que estão ligados, e a humanização nesse espaço. Em suas análises Mol (2010) dialoga com Balthazar (2006), Cardoso (2001), Cunha (2007), Friedmann (1998) e vai além, fazendo uma reflexão do qual a brinquedoteca perpassa a qualidade de mero espaço físico dando outro olhar para o hospital, visto na maioria das vezes como ambiente de lugar e sofrimento. E afirma que em situações onde a criança que não pode sair do leito, a brinquedoteca deve ir até ela. Para isso é necessário a formação de profissionais capacitados com um olhar pensado para um sujeito cidadão e como um ser ativo.

Em sua conclusão destaca as falas dos profissionais envolvidos, afirmando a importância de um profissional que exerça um trabalho multiprofissional e busque consolidar uma ação interdisciplinar e a necessidade de incentivos para esses profissionais, a fim de que haja uma maior valorização das brinquedotecas nos contextos hospitalares.

Lima (2011) em seu trabalho intitulado “Descrição e Avaliação das Brinquedotecas Hospitalares em Belém” dialoga com os autores Aragão, Azevedo e Soares (2001), Azevedo (2010), Bomtempo (2008), entre outros. Descreve a pesquisa feita em 04 hospitais, que possuíam brinquedoteca em Belém (PA), baseando-se na lei nº 11.104/05 (BRASIL, 2005) que assegura esse direito a criança analisa e descreve as condições de serviços e espaços disponibilizados para as brinquedotecas desses hospitais com a finalidade do desenvolvimento humano. Em suas análises destaca que, o desenvolvimento cognitivo através do brincar, está relacionado com a capacidade de resolução de problemas, concentração, memória e desenvolvimento da linguagem, da socialização. Em sua conclusão aponta dificuldades como a localização e a falta de um coordenador responsável pelo setor.

Bramiu (2014) em sua dissertação intitulada “O sentido de ser educadora das/nas brinquedotecas do Hospital Infantil de Vitória/ES: Um estudo a partir dos conceitos de experiência, narrativa & cuidado”, buscou destacar a importância do brincar e da brinquedoteca hospitalar na recuperação da criança internada. Através de um trabalho de metodologia fenomenológica, a autora buscará (des)velar o sentido de ser educadora em uma brinquedoteca hospitalar no Hospital Infantil de Vitória-ES, focando na narrativa e nas experiências dos sujeitos observados nesse espaço que se presta a pedagogia hospitalar, mostrando que é possível educar fora a sala de aula através da prática educativa hospitalar. Não obstante, Bragio (2014, p.16) enumera algumas questões, donde a autora foi impulsionada por pesquisas em estudos de Trugilho (2003), além de

apoiar-se nos estudos de Angelo (2010), Ariès (1981), Bemjamin (1984), Kishimoto (1997), Pinel (2002), buscou (des)velar a partir de entrevistas não dirigidas totalmente “como é ser educadora nesse espaço?” e “quais espaços são facilitadores de experiências .Em sua conclusão, destaca que as práticas educativas levam a lume a necessidade de humanização percebida “nas situações de dor inevitável” (BRAGIO, 2014, p. 125), já que estão em condição de vulnerabilidade.

Analisando o olhar e cada autor em suas dissertações, observa-se que se faz necessário a continuidade em novas pesquisas, já que a brinquedoteca se constitui como lócus de pesquisa. A fim de que cientistas humanistas potencializem, testem e produzam conhecimentos com a finalidade de assegurar direitos adquiridos nesse espaço. Estimulando através da ludicidade a fase de desenvolvimento de cada criança e suas capacidades emocionais e cognitivas e, conseqüentemente a sua reintegração escolar.

É imprescindível ressaltar a necessidade de uma narrativa de confiança entre pedagogo e paciente. Segundo Trugilho (2008), em sua tese, intitulada “O ser sendo diante da morte: um estudo sobre a experiência de enfrentamento da morte por profissionais da saúde e suas aprendizagens”, o cuidado humano é uma das características da educação não formal e partindo dessa premissa é necessário que o pedagogo permita estar junto ao outro através de uma escuta refinada possibilitando o educando a expressar o leitmotiv de sua aprendizagem através de suas experiências e protagonistas de sua própria história.

Considero que o princípio básico do método fenomenológico (introduzido por Husserl), de “ir às próprias coisas”, ou, em outras palavras, de ir ao próprio fenômeno para desvendá-lo tal como” se mostra em si mesmo”, independentemente de teorias a seu respeito, refere-se a estas, tal como têm sido elaboradas por meio da utilização do método experimental, quero leva em conta a intencionalidade (FORGHIERI, 2015, p.11).

E mais do que nunca, interrogar-se como o que é ser-sendo pedagogo em um ambiente hospitalar junto ao educando, família e

equipe envolvida no tratamento desse paciente, identificando o sujeito relacional (real), suas inquietações e as relações de mundo desse ser e suas particularidades na garantia de um retorno ao ambiente formal escolar e sua inserção junto ao mesmo visto que os mesmos são apontados como possíveis fracassos e evadidos do âmbito escolar.

O importante é que ele reconheça as suas limitações para que possa, também, transcendê-las, de algum modo, através da descoberta de suas outras possibilidades. Em outras palavras, é necessário que a pessoa aceite as situações de sofrimento e com elas se envolva, para que consiga compreendê-las e ter, então, condições de se abrir às suas possibilidades de existir, que continuarão sendo amplas, apesar das restrições e sofrimentos que estiver vivenciando em determinado momento. (FORGHIERI, 2015, p.53).

Dentro dessa perspectiva cabe ressaltar a arte, a ludicidade, o brincar como oportunidade de criar mundos imaginários onde essa criança hospitalizada possa desenvolver sua habilidade para mudar seu futuro, e o brinquedo como ferramenta tem papel de suma importância nesse processo de enfrentamentos e super (ações). E diante disso, dessa relação pedagogo e aluno hospitalizado, a pergunta que não quer calar: como a fenomenologia pode intervir na construção de uma subjetividade em uma relação entre pedagogo e paciente-aluno no espaço da brinquedoteca hospitalar?

Esse educando é um ser-lançado em sua própria existência em um “fluxo de vida inesgotável do qual não posso pensar nem o começo nem o fim” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.418). Nesse processo fenomenológico, a vida é sentida através da corporeidade, da experiência e da percepção no qual o organismo é um alicerce como uma produção de sentidos. Para Merleau-Ponty (1968, p. 99) “não somos espectadores de uma história acabada, somos atores numa história aberta”. E como a brinquedoteca pode des-velar esses sentidos nesse sujeito-paciente? Partimos da premissa que como ser-no-mundo esse sujeito-paciente está submetido a todo o momento as relações ao seu redor, seja pela alegria,

pela dor, pelo prazer e desse modo constitui-se como ser em sua essência. Uma essência, que nada mais é que a experiência re-significada, através de uma reflexão (cogito) em uma abertura de mundo. A percepção nesse corpo vivo é colocada à prova através dos sentidos, em uma relação mútua de troca, é provar e ao mesmo tempo ser provado, é interferir e ser interferido.

O toque, o olhar, o sorrir perpassam o significado de uma sala colorida e cheia de brinquedos. Estamos ali, todos. Pacientes-alunos-crianças, pedagogos, enfermeiros, cuidadores, fisioterapeutas, psicólogos e médicos em busca de vida, de existência, de aromas, de sons, de imagens, de novas figurações que possam elucidar o significado de uma resiliência e de uma humanização como uma metamorfose do ser. Ciclos, processos, aprendizados, ressignificações no qual:

É verdade que frequentemente o conhecimento do outro ilumina o conhecimento de si: o espetáculo exterior revela à criança o sentido de suas próprias pulsões propondo-lhes uma meta. Mas o exemplo passaria despercebido se ele não se encontrasse com as possibilidades internas da criança. O sentido nos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda a dificuldade é conceber bem esse ato e não confundi-lo com uma operação e conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 251).

Essa capacidade de criar novos sentidos, como o processo de a afasia de Schn, da anosognose e o membro fantasma do qual ter esse membro fantasma, nesse sentido é conservar as ações que esse órgão mutilado era capaz, em uma consciência de mundo através de um corpo que possuo e um corpo que habito em tempo e espaço. Nessa perspectiva somos remetidos a refletirmos sobre novos olhares e ressignificações na qual o ser humano é capaz de dar ao seu corpo. Como experiência originária, a percepção de ser-si-mesmo em uma brinquedoteca,

possibilitará novos sentidos. A ludicidade será o elo de segurança entre paciente e pedagogo, do que é permitido ou não é permitido, e o brincar como oportunidade de criar mundos imaginários onde essa criança hospitalizada possa desenvolver sua habilidade para mudar seu futuro, e o brinquedo como ferramenta tem papel de suma importância nesse processo de enfrentamentos e super (ações) onde esse educando é um ser –lançado em sua própria existência.

## **Pós-escrito**

Partindo da premissa que o sujeito é um ser-no-mundo, e através do outro ele vivenciará suas experiências, e que situações em sua existência pode restringi-lo de estar possibilitado de suas totais capacidades. É de suma necessidade e importância do profissional da pedagogia trabalhar a ludicidade que a brinquedoteca representa, (des)velando as práticas pedagógicas e (re)significando novos sentidos de uma educação especial inclusiva, trazendo a lume possibilidades e impossibilidades de se(r)ndo pedagogo em seus modos de cuidar(cuidando) do aluno; paciente para uma reintegração escolar positiva. Em uma perspectiva de cuidado, de humanização será dado um novo significado aos modos de existência nesse período de internação hospitalar, possibilitando a (re) inserção desse paciente/aluno a retornar ao seu ambiente escolar de maneira significativa e menos traumatizante.

Diante dessas considerações feitas salienta-se o ato de aprender como continuidade experiencial a todo o momento na vida de um ser-corpo humano e a necessidade do pedagogo/ professor comum e de Educação Especial Hospitalar Escolar e Não Escolar integrando esse educando hospitalizado a conhecer-sentir-agir de modos alternativos o mundo externo e suas demandas através de múltiplas aprendizagens nas brinquedotecas hospitalares. Uma brinquedoteca passa a ser um espaço-

tempo de experiência, donde o corpo passa a ser a morada do seu ser desvelando a origem disso como possibilidade de acesso e entrega ao mundo. O corpo como lugar da sua própria origem e ele mesmo sendo autorizado a adentrar-se no mundo experiencial, e o espaço dele (do corpo) como seu lugar de ação de sentido.

## Referências

ACAMPORA, B. **Psicopedagogia hospitalar: Diagnóstico e intervenção**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 124p.

ANGELO, T. S. de.; VIEIRA, M. R. R. Brinquedoteca hospitalar: da teoria à prática. **Arquivos de Ciências da Saúde**, v. 7, n. 2, p. 83-89, 2010.

ARAGÃO, R. M.; AZEVEDO, M. R. Z.; SOARES. O Brincar no hospital: Análise de estratégias e recursos lúdicos utilizados com crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 1-10, 2001.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 141p.

AZEVEDO, A. C. P. A brinquedoteca no ambiente hospitalar ambulatorial. In: OLIVEIRA, V. B. de. (Orgs). **Brincar é Saúde - O lúdico como estratégia preventiva**. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2010. 252p.

BALTHAZAR, M. P. N. C.; FISCHER, J. A Brinquedoteca numa visão Educacional Moderna. **Revista de Divulgação Técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9. p.123-128, 2006.

BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984. 119p.

BOMTEMPO, E. Brincadeira de Faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2008. 208p.

BRAGIO, J. **O sentido de ser educadora das/nas brinquedotecas do Hospital Infantil de Vitória/ES: um estudo a partir dos conceitos de experiência, narrativa & cuidado.** 26/03/1994 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988. 185p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca.** Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. Resolução CNE nº 02, 11.09.2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Ministério da Educação. 2001.

BRASIL. MEC/SEESP. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.104/2005. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação,** 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC. Brasília, 2008.

CARDOSO. L. M. F. **Atividade lúdica e a criança hospitalizada: um estudo na pediatria do HSS em Viçosa – MG.** Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) Viçosa: UFV, 2001. 101p.

CARVALHO, A. C. de. **A criança, o brincar e a aprendizagem no contexto hospitalar.** 26/03/2009 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009. 141p.

CECCIM, R. B. Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida. In: CECCIM, R.B.; CARVALHO, P. R. A. (Org.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997. p. 27-41.

CUNHA, N. H. S. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, p. 13-22, 1997.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2007. 128p.

CUNHA, N. H. S. O Significado da Brinquedoteca Hospitalar. In: VIEGAS, D. (org.). **Brinquedoteca Hospitalar: Isso é humanização**. Rio de Janeiro: Wak Editora. p. 77-76, 2007.

CURADO, D. A. F. **A experiência em Merleau-Ponty e o sentido da Educação**. 28/04/2015 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2015. 138p.

DRUMMOND, I. et al. The knowledge and perceptions of HIV positive children and their parents or responsables about AIDS. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 827-835, 2008.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003. 100p.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia Fenomenológica: Fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 1999. 81p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165p.

FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. (org.). **O direito de brincar: A brinquedoteca**. São Paulo: Edições Sociais: ABRINQ, p. 27- 35, 1988.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar.** São Paulo: Moderna, 2006. 198p.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1997. 183p.

LIMA, M. B. S. **Descrição e avaliação das brinquedotecas hospitalares em Belém.** 18/03/2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2011. 169p.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação e saúde.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 184p.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662p.

MERLEAU-PONTY, M. **Humanismo e Terror: Ensaio sobre o problema comunista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1968. 192p.

MOL, T. L. S. **O (re)conhecimento do lazer em brinquedotecas hospitalares.** 28/07/2010. 111p. Dissertação (Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MONTANHINI, W. O pensamento existencialista em Paulo Freire: o aluno como um ser em construção e centro da ação pedagógica. **Revista Ensaios & Diálogos**, n. 8, p. 74-87, 2015.

MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2004.

PASSOS, L. A. Fenomenologia. In: STRECK et al. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 185-189, 2010.

PINEL, H.; SANT'ANA, A. S.; COLODETE, P. **Pedagogia Hospitalar numa perspectiva inclusiva: Um enfoque fenomenológico existencial.** Terezina, Piauí: Edufpi, 2015. 125p.

PINEL, H. **Pedagogia hospitalar escolar e não escolar; o caso das brinquedotecas.** Vitória: Versão Experimental, 2002.

PINHO, R. V. Corpo, educação e pedagogia em Merleau-Ponty. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 2. p. 749-759, 2014.

RODRIGUES, J. M. C. **Classes Hospitalares: O espaço pedagógico nas unidades de saúde.** Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012. 140p.

TRUGILHO, S. M. **Classe hospitalar e a vivência do otimismo trágico: um sentido da escolaridade na vida da criança hospitalizada.** 228f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

VIEGAS, D. **Brinquedoteca hospitalar: Isto é humanização.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2007. 168p.

# Ensino, arte e verdade

André Luís Borges de Oliveira

## Por um saber que rasga

O que é saber num contexto que não se restringe ao conhecimento puramente abstrato? Como ensinar a alguém o que cada um precisa concretizar pessoalmente? Esses são os desafios que propomos neste trabalho. Entretanto, talvez a resposta, reposicionamento perante às questões colocadas, já esteja presente, só não demos conta. Isso porque a palavra poética, a arte, constantemente está a provocar e a lidar com nossos limites, rasgando nossa concepção habitual das coisas, ratificando nossa sabedoria e deixando no caminho resquícios de um aprendizado com gosto de sangue.

Ou talvez estejamos indo rápido demais. Ao tratar de ensino, o que queremos dizer? Numa perspectiva que se comprometa a repensar o uso esgarçado das palavras, revisitar sua etimológica pode ser bem profícuo. Ensino vem de *insigno*, *insignis*, que, por sua vez, é formado por *in-*<sup>1</sup> + *signum* + *-is*<sup>1</sup> (GLARE, 1968, p. 858). O núcleo da palavra é *signum*, dele se originam quase todos os sentidos que foram incorporados às demais formações, chegando até o português com a palavra signo. O *signum* latino relaciona-se com a gama de significados da visão, “uma marca escrita; a impressão de um símbolo ou um pouco de cera onde porta essa impressão; sinal visível de uma presença passada”; do ensino, “alguma coisa percebida pela mente ou pelos sentidos cuja inferência pode ser desenhada”; de uma marca, “emblema, símbolo; estandarte; uma escultura, estátua ou imagem”; e até a ideia de movimento, “gesto ou movimento usado para designar um sentido; manobra militar” (GLARE, 1968, pp. 1759-1760 – tradução livre), aparece dentro das possibilidades de compreensão de *signum*.

Nesse sentido, a palavra ensino como raiz se relacionaria com a visão e como presença com o saber. O que podemos refletir com isso? Qual o papel da palavra poética em relação a um ver que sabe e sabe porque vê? — Todos, se for considerada a concretude dos sentidos. Isto significa que a marca de cera é só a marca de cera, sua simplicidade não é conhecida nem vulgar (PESSOA, 2006, p. 61), mas guarda dos homens curiosos o enigma da carta. É compreensível, contudo, que um mero selo não seja fruto de enriquecedoras discussões filosóficas. Dizemos mero, aqui, referindo-nos ao simples que é grande porque convida à experiência singular, ainda que banal, com aquela coisa: “O simples resguarda o enigma do que permanece e é grande” (HEIDEGGER, 1983, p. 39)<sup>2</sup>.

Outros sentidos, entretanto, não são tão simples e imediatos, o que não deixa de ser a perda de sua simplicidade. Ao menos corriqueiramente, concepções como a de emblema, símbolo, estandarte etc. remetem a estâncias fora do instante, isto é, representam pela abstração algo que deveria, mas não está aqui. A isto tanto o poeta quanto o filósofo supracitado combatem, caso contrário seria abrir mão da concretude de cada momento em prol de um conceito estanque e pronto para ser aplicado, transmitido, reproduzido e descartado. Dicotomicamente falando, assumindo o risco que isso significa, podemos aferir que o saber exige que a experiência com a coisa seja feita concretamente, levando-se em conta as singularidades em questão e as limitações que o agora impõe, enquanto que o conhecer significa uma experiência abstrata, permitindo categorias que facilitariam o trato por pré-conceito, criando-se assim o hábito, o já visto e conhecido do fazer.

Não dicotomicamente falando, tanto o conhecimento quanto o saber fazem parte da experiência com as coisas, são tão intrínsecos como necessários: “o desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem

---

<sup>2</sup>Das Einfache verwahrt das Rätsel des Bleibenden und des Großen.

querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões” (ARENDT, 1972, p. 223), cuja comunhão define a existência humana, seu modo de ser. Se, para cada passo, fosse preciso uma reflexão, ninguém mais andaria. A tensão se desfaz quando se perde no hábito a disposição de questionar, tudo se transformando em conhecido ou conhecível, ou seja, esquecendo-se de que o passo sim é uma questão a ser pensada, que sob o chão, supostamente seguro, jaz o que não tem chão, o abismo, que andar é em si um risco à queda.

O poético, pois, faz emergir o concreto da linguagem nas palavras. Assim, o concreto manifesta, torna presente o saber no que se vê. Isto que manifesta o saber das coisas sem conhecê-las encontramos sob o nome de *alétheia*. O concreto desse saber não é restrito ao poema escrito, nem somente o poeta tem acesso a *alétheia*, à manifestação. Na relação com a verdade que se apresenta concretamente compreende-se que *alétheia* é sempre a mesma, só que de modos diferenciados, e é justamente isso que possibilita a singularidade dos caminhos:

Em *Os trabalhos e os dias*, portanto, *Alétheia* é dupla: é, em primeiro lugar, a *Alétheia* das Musas que o poeta profere em nome delas e que se manifesta no discurso mágico-religioso, articulado à memória poética; em segundo lugar, é a *Alétheia* que o lavrador de Ascras possui. ‘Verdade’ que, dessa vez, se define explicitamente pelo ‘não esquecimento’ dos preceitos do poeta. Entre as duas, não há diferença fundamental: é a mesma *Alétheia* vista sob dois aspectos, ora em sua relação com o poeta, ora em sua relação com o lavrador que o ouve. Enquanto o primeiro a possui apenas em virtude do privilégio da função poética, o segundo só pode ganhá-la à custa de um esforço de memória. O camponês de Ascras só conhece a *Alétheia* na ansiedade de uma memória obsedada pelo esquecimento que pode, repentinamente, ensombrecer-lhe a mente e privá-lo da ‘revelação’ dos *Trabalhos e os dias*. (DETIENNE, 2013, pp. 27-28).

Podemos ver em Detienne que nem sempre verdade foi sinônimo de certeza, isto é, mera oposição entre certo e errado e tentativa de adequação do errado ao certo. Neste sentido, convém observar que uma concepção de “posse” da *alétheia* não se refere a ter a propriedade de

um conhecimento. Nem o poeta, nem o camponês poderiam possuir a verdade, pois ela não era um conhecer “possível”. Somente quando o saber torna-se capaz de ser possuído que ele se torna um conhecimento, e um conhecimento inteligível. Isto porque o saber da verdade era dos deuses, do real, os poetas apenas se dispunham a ouvi-lo e, por conseguinte, a cantá-lo como lhes era possível.

O camponês, por sua vez, se detinha nas proximidades do trabalho do poeta – e a isto talvez possamos chamar de posse – e dele “pode ganhá-la [*alétheia*] à custa de um esforço de memória” (DETIENNE, 2013, p. 28). Da mesma forma, ganhar *alétheia* confunde o leitor quanto a seu caráter de não posse. Detienne, assim como todos nós, está muito impregnado pela língua da ciência, logo mesmo ao se referir ao que não é científico, faz ao modo da técnica moderna. Daí a importância de ir aos fundamentos da língua, que não se trata de sua origem cronológica, mas da aproximação às cercanias da linguagem, ao que se diz inaudito no dito.

Por este viés, alongando um pouco mais a etimologia de ensino, chegamos a *seco* + *-num*, a fim de que percebamos o tipo de saber que originou o ensino, tradução de uma experiência concreta com a linguagem. O *Dicionário Oxford* apresenta um significado etimológico incerto da palavra *signum* (GLARE, 1968, p. 1759), formado com o sufixo *-num*, neutro de *-nus* – um formador de palavras adjetivas, de numerais distributivos e que também funciona como alargamento do sentido (e.g. *fortuna*, *tribunus*) (GLARE, 1968, p. 1207) –, juntamente com o radical *seco*:

1. Cortar com uma faca ou similar, cortar;
2. Cortar em pedaços, fatiar, picar, recortar;
3. Cortar uma porção de; destacar (uma parte) por meio de corte, remover por corte;
4. Fazer uma incisão em, cortar, entalhar, etc.;
5. Passar através de (água, ar, uma multidão, etc.) em movimento rápido ou violento, fender um caminho através de; também, sulcar (a

terra) em lavoura, mineração, etc.; 6. Formar ou abrir (uma trilha ou sim.) por meio de corte. (GLARE, 1968, p. 1717).<sup>3</sup>

A incerteza que o *Oxford* coloca recebe mais um reforço com a consulta a Pokorny (2007). Em ambos os casos, a relação entre *seco* e *signum* não é segura enquanto origem e originado, mas parece haver concórdia na proximidade de sentido entre ambos no que se refere à marca, à “impressão” que causa. Correspondendo a uma interpretação da etimologia interessada em ouvir o inaudito no dito, se atendo a um aceno de pensamento, posso supor que a marca do *signum* é um corte *seco* que porta um saber à medida que rasga, criando assim um limite visível e concretamente experienciado. Lidar com um saber que rasga é fazer uma experiência com o concreto da palavra, causando sensações sim, mas também e principalmente fazendo uma experiência na e através das fronteiras da língua. Lá onde nos aventuramos entre o que é e o não ser, onde o instante instaura brevemente a verdade fugidia, o concreto se diz somente enquanto experiência deste mesmo saber:

Sěk-<sup>2</sup> – Significado em inglês: *tocut*; tradução para o alemão: *schneiden*. Latim: *secō*, *-āre* ‘cortar, podar’, *segmen*, *segmentum* quebra, secção’ [...]. Latim: *sĭgnum*, neutro, ‘marca, símbolo, sinal, indicação’, se originalmente ‘marca entalhada’ (?); [...] Alto alemão antigo: *sega*, *saga*. Europeu antigo: *sagu*, *sage*. (POKORNY, 2007, p. 2660).<sup>4</sup>

Este é, pois, o sentido de um saber que se encrusta na carne. Nietzsche (1994, p. 56) já dizia que “de tudo o que se escreve, aprecio somente o que alguém escreve com o próprio sangue [...] Aquele que escreve em sangue e máximas não quer ser lido, mas aprendido de

---

<sup>3</sup>1. To sever with a knife or similar, cut; 2. To cut in pieces, slice, chop, cut up; 3. To cut a portion from; to detach (a portion) by cutting, cut off, 4. To make an incision in, cut, gash, etc.; 5. To pass through (water, air, a crowd, etc.) in rapid or violent motion, cleave a path through; also, to cut into (the earth) in ploughing, mining, etc.; 6. To form or open up (a track or sim.) by cutting.

<sup>4</sup>Sěk-2 – English meaning: to cut; deutsche Übersetzung: “schneiden” Lat. *secō*, *-āre* “cut, clip, abschneiden”, *segmen*, *segmentum* “break, section” [...]. Lat. *sĭgnum* n. “mark, token, sign, indication”, if originally “eingeschnittene Marke”; [...] O.H.G. *sega*, *saga*, O.E. *sagu*, *sage*.

cor”. Filosoficamente falando, apreciar, neste sentido, não se restringe à opinião pessoal somente, mas diz também de uma entrega no que se faz.

Ao afirmar uma oposição entre ler e aprender de cor há um reconhecimento da experiência de um saber vivido, na medida em que um conceitua e descreve, e outro que demarca um modo sanguinolento de ser. Este sangrar traz ao ato a memória da verdade, seja como valor moral, de vontade e de “querer”, seja por simplesmente se dar de outra forma não dimensionável no falar sobre algo, mas sim em dizer com algo. Quem condiz diz junto, ou seja, convoca à participação sem ser arbitrário, convida a manifestar-se no que se manifesta à medida da manifestação, que é o corte entre as possibilidades de cada um e o impossível: aquilo sobre o qual não exercemos posse, nem poder de possuir, mas que, por isso, nos delimita e constitui: “Vai-se ao limiar sempre que se vai *aos limites* [grifo no original]” (NIETZSCHE, 1967)<sup>5</sup>.

Heidegger (2003) também, a seu modo, pensou este saber que corta. No seu ensaio *A linguagem*, o pensador alemão interpreta o poema *Uma tarde de inverno*<sup>6</sup>:

Na janela a neve cai,

Prolongado soa o sino da tarde.

Para muitos a mesa está posta

E a casa bem servida.

Alguns viandantes da errância

Chegam até a porta por veredas escuras.

Da seiva bruta da terra

Surge dourada a árvore dos dons.

O viandante chega quieto;

A dor petrificou a soleira.

Aí brilha em pura claridade

---

<sup>5</sup>Man geht zu Grunde, wenn man immer zuden Gründengeht.

<sup>6</sup>Ein Winterabend.

Pão e vinho sobre a mesa. (TRAKL, 2016 – tradução de Marcia Sá de Cavalcante Schuback).<sup>7</sup>

Pela obra literária é construída uma compreensão filosófica da dor, não restrita à certa negatividade. O verso central para tal pensamento é o seguinte: “*Schmerzversteinerte die Schwelle*”, “A dor petrificou a soleira”. A tradução para o português leva em conta a sonoridade e o jogo imagético próprio da língua de destino sem faltar com cuidado ao original. O esforço poético é visível; contudo, traduzir é tanto caminho como descaminho de sentido, parte do que caracteriza o poema em alemão se desdobra singularmente em português.

O verso fala de dor, *Schmerz*, em correspondência com a soleira, *Schwelle*. Como o que dói, Heidegger (2003, p. 21) entende por: “A dor é a junta articuladora no dilaceramento que corta e reúne. Dor é articulação do rasgo do dilaceramento. Dor é soleira. Ela dá suporte ao entre, ao meio dos dois que nela se separam. A dor articula e traça o rasgo da di-ferença. A dor é a própria di-ferença”. Na mesma instância ontológica está a dor e a soleira, a dor e a di-ferença; o que isso significa?

Em alemão, *Schwelle* também diz do limite, o limiar entre duas coisas, como a soleira é a fronteira que separa o dentro do fora da casa. Enquanto separa, instaura tanto a casa quanto a rua, como a não casa ainda, a casa que virá. Sem soleira, rua e casa não teriam suas singularidades mantidas, suas di-ferenças: “o termo ‘a di-ferença’ não diz uma categoria genérica para várias espécies de distinções. A di-ferença aqui nomeada é só uma. É única” (HEIDEGGER, 2003, p. 19). Diferir não é deixar misturar, categorizar, mas fazer aparecer os limites que definem e constituem; é emergir a unidade que se encontra no “entre” de uma e outra coisa.

---

<sup>7</sup>Wenn der Schnee ans Fenster fällt, / Lang die Abendglocke läutet, / Vielen ist der Tisch bereitet / Und das Haus ist wohlbestellt. // Mancher auf der Wanderschaft / Kommt ans Tor auf dunklen Pfaden. / Golden blüht der Baum der Gnaden / Aus der Erde kühlem Saft. // Wanderer tritt still herein; / Schmerz versteinerte die Schwelle. / Da erglänzt in reiner Helle / Auf dem Tische Brot und Wein.

Dor e limite se fundem. Ambos dão fundamento um ao outro no entre que os diferencia. O poema no original traz um jogo sonoro em que essa relação correlata se mostra novamente. Tanto as palavras *Schmertze Schwelle* começam com o mesmo som, *sch-*, [ʃ], fricativo, ou seja, com quase nenhuma interrupção de ar, seguidas de *m-*, [m] e *w-*, [v], que, embora diferentes, ainda resguardam essa mesma característica de som continuado. Sonoramente, dor e limite fluem abertamente. Um introduzindo; outro, terminando – origem e plenitude do verso pela dor e pela soleira, respectivamente.

Essa corrente de ar praticamente ininterrupta como janela aberta tem, pois, sua quietude. Afinal, “a dor petrificou”; o limite, a soleira para diante da dor. É marcada uma pausa, que não faz do limite igual ao começo. O instante que demarca o quieto da fluidez constitui e distingue as diferenças e identidades entre origem e fim, enquanto plenitude. Em alemão, o verbo *versteinern* também começa com o tipo de som fricativo *v-*, [f], para coincidir com o som anterior *sch-*, [ʃ]; todavia, seguido pela oclusiva *-t-*, [t], ou seja, onde há uma obstrução parcial da saída de ar.

A construção sonora do verso é marcada por uma pausa entre dois sons contínuos. Ali, onde dor e limite se encontram, há tanto multiplicidade de um quanto unidade de vários – pausa e continuação. *Versteinern* provém do substantivo *Stein*, pedra, uma pedra que se interpõe entre dois acontecimentos de mundo, lembra-nos de “no meio do caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, 2013, p. 30). O verso tão conhecido de Drummond retoma em Georg Trakl a tensão no embate causador de dor e de limite fundador. Trazer à quietude da pedra é dar sentido ontológico tanto ao limite quanto à dor:

A linguagem fala. Sua fala chama a diferença, a di-ferença que desapropria mundo e coisa para a simplicidade de sua intimidade.

A linguagem fala.

O homem fala à medida que corresponde à linguagem. Corresponder é escutar. Ele escuta à medida que pertence ao chamado da quietude. (HEIDEGGER, 2003, p. 26).

Pelo ensino, pois, transita-se na marca. Via de acesso que traduz uma experiência de des-conhecer, se as rédeas da imposição cedem lugar à fronteira do pensar. Ali, as distâncias se estreitam, proximidades não se tocam mais e o aprendiz se torna o mestre, afinal: “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 2016, p. 213). Ensinar é estar na marca do pensamento; em outras palavras, é aprender a estar no pensamento da marca, a saber, atento a que o limite demarcante seja, assim como não seja. O ensinamento sem aprendizagem é pobre de sentido, restringe-se à mera informação de conteúdos pragmáticos. Radicalmente, ensinar significa também não ensinar, à medida que dá espaço para que o outro (que também sou eu) aprenda:

Formar é deixar o outro aprender, integrando no que ele é, os limites do que ele não é [...]. Só quem realmente sabe aprender, e somente na medida em que o sabe, pode realmente ensinar [...]. Ensinar exige e impõe a ascese de aprender; a ascese de constantemente assumir tanto a ignorância quanto o saber do que já se sabe. Não apenas aquele que já sabe tudo não pode nem aprender nem ensinar. Também não pode quem não assumir o saber de sua ignorância, quem não reconhecer que sabe alguma coisa. (LEÃO, 1977, p. 49).

## **Não ensinar e a ciência**

Nesta dimensão, não ensinar é uma prerrogativa. O que não quer dizer faltar com as suas responsabilidades enquanto professor, enquanto pais ou enquanto sociedade. Não ensinar está comumente relacionado com negligência. Isso tem pouco a ver com o pensamento do ensino e mais com o que se espera de determinadas funções e papéis sociais. Não ensinar se refere, diversamente, ao compromisso com seu desconhecimento, impossibilidade de que algo seja dito – pois não se sabe – e tendo cuidado com o conhecimento, já que mesmo no dito há o não dito, o não controle do que será compreendido.

Entretanto, parece que nos atuais tempos esta é uma decisão estranha de se tomar. Já causa estranhamento não ensinar sem optar por

isso. Ou seja, não detendo todas as variáveis e circunstâncias falhamos ao passar um determinado conteúdo, seja este técnico, cultural ou moral. Diferente é, pois, “escolher” não ensinar. Aceitar que faz parte do processo o equívoco, a falta e o imprevisto. Reconhecer a ponta solta, o dígito errado, o ponto fora da curva e não fazer nada a respeito.

Um estranhamento que condiz com uma sociedade tecnicista, na qual o ensino serve aos propósitos da aprendizagem. Sistemas pré-programados demandam o cumprimento de tarefas. Logo, é conveniente a transmissão do que fazer para o desempenho esperado. Não só isso, mais do que fazer advém o como fazer, cuja resposta procura constantemente por um melhor desempenho: produzir mais a menor custo, ou mais por menos tempo, o que costuma coincidir.

Este aspecto performático que se dedica a se superar ininterruptamente não pode permitir o não ser. Como num teatrinho de marionetes, tudo está sob controle ou acredita-se que esteja. Da filosofia à mesa de bar, das salas de aula aos hospícios, nossa sociedade se vê como peças de um quebra-cabeça que pode ser solucionado. Quem monta as peças é o homem, quem diz que as peças são montáveis é a ciência, pois ela é “a teoria do real” (HEIDEGGER, 2006, p. 40). Aqui, para pensar a palavra teoria, referimo-nos tanto ao sentido de “conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica” (HOUAISS, 2009, Teoria), quanto à etimologia, a qual significaria ação de ver, observar, testemunhar, “enviando *θεωροί* ou embaixadores de Estado aos oráculos ou jogos, ou, coletivamente, os próprios *θεωροί*, embaixada, missão” (LIDDELL; SCOTT, 1940)<sup>8</sup>.

Diversas palavras gregas podem ser traduzidas por “ver” ou “pôr-se a observar”. Ainda assim, diferentes nomeares sugerem diversos modos de o próprio compreender o real: “o pensamento, dócil à voz

---

<sup>8</sup>Sending of *θεωροί* or state-ambassadors to the oracles or games, or, collectively, the *θεωροί* themselves, embassy, mission. LIDDELL, H. G.; SCOTT, R. **A Greek-English Lexicon**. Inglaterra: Clarendon, 1940. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057>>. Acesso em: 13 out. 2016.

do ser, procura encontrar-lhe a palavra através da qual a verdade do ser chegue à linguagem” (HEIDEGGER, 1979a, p. 51). Neste sentido, observa-se nas palavras gregas *θεά εόρᾶω* o campo semântico de ver, olhar; entretanto, esse mesmo étimo pode ser lido com acentuações diferentes, *θεά*, feminino de *θεός*, “deusa, divindade”, e *ᾶρα*, “cuidado” (LIDDELL; SCOTT, 1940)<sup>9</sup>. Temos, pois, um convite. Fomos convidados a ver também em teoria a palavra *θεωρία*, como um cuidado sagrado, o divino em todo cuidar, ou, ainda, “ora, foi, como deusa, que *ἀλήθεια* apareceu ao pensador originário Parmênides. [...] Em sentido antigo, isto é, originário mas de forma alguma antiquado, a teoria é a *visão protetora da verdade*” [grifo no original] (HEIDEGGER, 2006, p. 46)<sup>10</sup>.

O real para muitos povos antigos eram os próprios deuses se manifestando. Esta era “sua” verdade, “seu” mundo. Um possessivo que não traduz da posse como estamos habituados. Não havia a verdade de cada um, embora todos fizessem uma experiência com a verdade singularmente. Isto porque para os antigos, a verdade era múltipla e diversa. Diferentemente de nossa concepção atual de verdade, regida pela ciência, pedras, animais, pessoas próximas e inimigos eram a verdade, pois a própria presença desses seres constituía sua veracidade, “prova” cabal da doação de existência de um deus. A verdade é sempre verdade dos deuses, seja quem for que a proferir:

Os indo-iranianos têm uma palavra comumente traduzida por Verdade: *Rta*. Mas *Rta* é também a prece litúrgica, o poder que garante o retorno das auroras, a ordem estabelecida pelo culto aos deuses, o direito, enfim um conjunto de valores que estilham nossa imagem da verdade. (DETIENNE, 2013, p. 1-2).

Isso significa que a compreensão de oposição entre verdadeiro e falso não era possível, visto que o que se manifesta, seja bom ou ruim,

<sup>9</sup>Cf. Θέα. LIDDELL, H. G.; SCOTT, R. **A Greek-English Lexicon**. Inglaterra: Clarendon, 1940. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dqe%2Fa2>>. Acesso em: 14 set. 2016.

<sup>10</sup>Cf. Ἀλήθεια. HEIDEGGER, M. **Ensaios e conferências**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2006. 269p.

tem um sentido de ser que remete ao sagrado. Sendo atribuída ao artífice divino, a verdade jamais poderia ser possuída, no sentido de controlada; apenas se convive em sua cercania, não havendo possibilidade de cercá-la, cerceando-a ao uso a bel-prazer. Desse modo, as diferenças são apenas outras manifestações da mesma verdade sagrada. Seu e sua são possessivos que não indicam posse, mas apropriação, é o ser no mundo em sua limitação fundadora:

Sua ‘Verdade’ é uma ‘Verdade’ assertórica: ninguém a contesta, ninguém a demonstra [...], *Alétheia* não é a concordância entre a proposição e seu objeto, tampouco a concordância de um juízo com os outros juízos; não se opõe à ‘mentira’; não há ‘verdadeiro’ em face do ‘falso’. A única oposição significativa é entre *Alétheia* e *Léthe* [grifos no original]. (DETIENNE, 2013, p. 29).

[...]

Não há de um lado *Alétheia* (+) e do outro *Léthe* (-), mas entre esses dois polos se desenvolve uma zona intermediária em que *Alétheia* desliza para *Léthe* e vice-versa. A ‘negatividade’, portanto, não está isolada, apartada do Ser; ela orla a ‘Verdade’, é a sua sombra inseparável. As duas potências antitéticas não são, pois, contraditórias, mas tendem uma à outra; o positivo tende ao negativo, que, de certo modo, o ‘nega’, mas sem o qual não se sustenta [grifos no original]. (DETIENNE, 2013, p. 77-78).

Para nós da modernidade, real é o mundo que vemos ou podemos ver, controlar, cujo descobrimento torna-se sinônimo de confirmação de uma teoria. A compreensão do mundo se dá à medida que o vemos, e nossa visão é guiada pela ciência, no sentido de que damos existência à realidade ao dispor cada peça em seu lugar. A isto chamamos conhecer, categorizar o real à mercê do que podemos apreender dele. Em contrapartida, o que não podemos conceituar não tem valor de existência, simplesmente não é “real”, é “fictício”, é “imaginação”; não é verdade, mas mentira. Ao aderir à concepção de opostos subentende-se a ideia de norma, padrão – há o que é e o que não é, distinção claramente determinável: quando coincidente, correta; quando divergente, corrigível:

A ontologia perde sentido em detrimento do que é claro, evidente, prático, objetivo, útil, enfim, do que é capaz de levar a algum lugar, ainda que esse lugar possa não ser exatamente o lugar mais desejável. Não importa. O importante é que seja algum lugar. A questão ontológica passa, ao longo do desenvolvimento da Cultura Ocidental, a ser considerada perda de tempo. (JARDIM, 1995, p. 16).

Exige-se que se encaixe. Como reconhecer o não ensinar se não se pode classificar o que não é? Não tem clareza, falta utilidade no não ser. Qual a validade de não ensinar para um médico, um advogado? Como não ensinar a uma criança, tão em tenra idade e desprotegida? “Perdem-se no vazio considerações sobre o modo como se poderia levar a agir sobre a vida cotidiana e pública de modo efetivo e útil, o pensamento ainda e apenas metafísico” (HEIDEGGER, 1979b, p. 58). A pergunta aqui versa a respeito de uma vontade; mesmo que seja vontade de cuidar, ainda assim é um desejo pelo ente antitético ao ser, circunstância de realização do ser que foi, que é ou que será, como se instâncias discerníveis fossem.

Busca-se por uma postura de solução de problemas, resolução de conflitos, sem se dar conta de que a tensão é a própria condição de existência, no embate entre o nada e o ser: “Um dos lugares fundamentais em que reina a indigência da linguagem é a angústia, no sentido do espanto, no qual o abismo do nada dispõe o homem. O nada, enquanto o outro do ente, é o véu do ser. No ser já todo o destino do ente chegou originariamente à sua plenitude” (HEIDEGGER, 1979a, p. 51). A questão é como agir diante do que se aquieta, como o ente chega a ser se antes e fundamentalmente ele não é. Chegar à plenitude na origem se contradiz com a ideia da construção de um conhecimento que se inicia insipiente e finaliza-se douto pelo acúmulo de informações. Isto porque não nos referimos à origem como começo, muito menos à plenitude como fim, aqui se diz respeito ao movimento. Ir a algum lugar é sempre chegar de um lugar, de modo que, esta concepção de saber é estar nesta dinâmica de partida e chegada, de ser e estar, do nada e do ente, de origem e de plenitude.

Ora, afirmamos que o não ensinar, imerso na senda do pensar, nada diz respeito ao descuido com o outro, mas neste embate entre ensinar um conteúdo e deixar o ensino seguir seu curso de aprendizagem e vazio, quanto mais se aceita como vital uma função, maior serão as garras do controle. Seja por teorias sempre novas, seja por soluções à disposição, o importante é sanar quaisquer dúvidas, ter sempre algo a dizer e muito, muito a ensinar: “A carga – inevitavelmente? – *normativa* do saber pedagógico acaba muitas vezes por bloquear a experiência da infância [grifo no original]” (BÁRCENA, 2010, p. 9)<sup>11</sup>.

Quem detém o dizer dita as regras. Diferentemente de impor a vontade por força física, controla-se o dizer, que é o saber vigente, dominante e aceito. A palavra que sabe, que é científica, diz o que é, exercendo um controle dos corpos sem ao menos tocá-los literal, mas radicalmente: “já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade” (FOUCAULT, 1988, p. 157).

Ocorre uma inversão radical: a ciência diz o que é. A ciência deixa de ser uma dentre tantas, mas a deliberação fundamental da existência: “o homem – um ente entre outros – faz ‘ciência’. Neste ‘fazer’ ocorre nada menos que a irrupção de um ente, chamado homem, na totalidade do ente, mas de tal maneira que, na e através desta irrupção, se descobre o ente naquilo que é em seu modo de ser” (HEIDEGGER, 1979c, p. 36). Os filhos desse mundo serão crias científicas, homens que veem no mundo somente um espelho de si. Daí o predomínio do indivíduo, da vontade, pois se tudo é um reflexo de nós mesmos, basta esticar a mão e apanhar. O que não nos serve não é, não nos vemos, logo, desprezamos. Ciumento é o deus-ciência, que não permite adorações alheias.

A ciência é a segurança do pensamento, isto é, o que há de inofensivo sem ser inocente. Seguro pelas contas está o próprio pensar

---

<sup>11</sup>La carga – ¿inevitablemente? – normativa del saber pedagógico acaba muchas veces por bloquear la experiencia de la infancia.

que se fia na lógica infalível ou na estatística mais aceita por todos. Quando o real é domado, ele se torna conhecido; a este papel se presta a ciência: “o pensamento calculador submete-se a si mesmo à ordem de tudo dominar a partir da lógica de seu procedimento” (HEIDEGGER, 1979a, p. 50). Nestas categorias se constitui a interpretação do ser sem se perceber que são as mesmas categorias, partes da possibilidade de categorizar. A essa multiplicação de chances, apreensões e aprendizagem nomeia-se pelo que origina o cálculo e o encerra em seu destino, sua derradeira conta, o incalculável em todo calcular.

## Referências

ANDRADE, C. D. de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 120p.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. 149p.

BÁRCENA, F. Prefácio. La singularidad de la infancia. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Diálogos de pesquisas: Crianças e infância**. Niterói: EdUFF, 2010. 288p.

DETIENNE, M. **Mestres da verdade na Grécia arcaica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 216p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152p.

GLARE, P. G. W. et al. **Oxford Latin Dictionary**. Inglaterra: Universidade de p.Oxford, 1968. 481p.

HEIDEGGER, M. Que é metafísica? Posfácio. In: **Conferências e Escritos Filosóficos**. Trad. Ernildo Stein. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. 225p.

HEIDEGGER, M. Que é metafísica? Introdução. In: Conferências e Escritos Filosóficos. Trad. Ernildo Stein. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. 225p.

HEIDEGGER, M. Que é metafísica? Preleção. In: Conferências e Escritos Filosóficos. Trad. Ernildo Stein. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979c. 225p.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes 2003. 229p.

HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. 2º Edição. Petrópolis: Vozes, 2006. 269p.

HOUAISS, A. Dicionário da língua portuguesa. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986p.

JARDIM, A. A dimensão poética no contexto hegemônico da técnica. **Interfaces**. Ano V, Vol. n.º 6. UFRJ-CLA. Rio de Janeiro: 1999. 11-21p.

LEÃO, E. C. **Aprendendo a pensar**. Petrópolis: Vozes, 1977. 268p.

LIDDELL, H. G.; SCOTT, R. **A Greek-English Lexicon**. Inglaterra: Clarendon, 1940. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057>>. Acesso em: 13 out. 2016.

NIETZSCHE, F. W. Posthumous Fragments: NF-1887, 11[6]. **Digital critical edition of the complete works and letters**. Alemanha, EUA: Gruyter, 1967. Disponível em: < <http://www.nietzschesource.org> >. Acesso em: 04 out. 2016.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra**: Um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 384p.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caiero**. São Paulo: DCL, 2006. 172p.

POKORNY, J. **Proto-Indo-European Etymological Dictionary: A Revised Edition of Julius Pokorny's Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch**. Espanha: Dnghu Association, 2007. Disponível em: <<https://marciorenato.files.wordpress.com/2012/01/pokorny-julius-proto-indo-european-etymological-dictionary.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

TRAKL, G. Ein Winterabend. In: **Projekt Gutenberg**. Disponível em: <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/georg-trakl-gedichte-5445/67>>. Acesso em: 04 out. 2017.

# **Do som à voz e da voz à dança: fenomenalidade do corpo, sua operacionalidade no processo educativo e na renovação da tradição**

**Florinda Martins**

## **Introdução**

Neste texto mostro como é que a fenomenalidade da voz e do som é paradigma da fenomenalidade de nosso corpo, tomada no âmbito de fenomenalidade de nosso viver que, em linguagem de Descartes, se anunciaria como viver em um corpo dotado de sentidos. E como para Michel Henry esse corpo dotado de sentidos apela à fenomenalidade daquilo que ele denomina de corporeidade originária. Mostrarei pela fenomenalidade da recepção do som e pelo ato de fonação como é que a ela acedemos. Veremos que, sendo embora do âmbito de uma fenomenalidade não intencional, o ato de fonação é vivenciado como um ato de repetição e reforço do som recebido, reenviando assim um e outro a esse fundo comum que é a corporeidade originária em seu devir afetivo. É nesse movimento impressivo da vida que compreenderemos a fenomenalidade da dança. Será nesse âmbito de fenomenalidade que, em Michel Henry, a recepção e a renovação da tradição, nas várias vertentes da cultura – filosófica, religiosa, educacional – se podem compreender. Concluo mostrando como é também esse âmbito de fenomenalidade que opera no processo educativo; processo cujas linhas orientadoras esbocei com Michel Henry, em 1997.

## **A questão**

Quando comecei a esboçar este capítulo deparei-me com uma primeira dificuldade: como falar da fenomenalidade de um ver que se diz ver o invisível?

Esta questão é incontornável na obra de Michel Henry: “*ver o invisível*” é um de entre os muitos oxímoros estruturantes da obra do fenomenólogo da vida. E ainda que me tivesse sentido positivamente desafiada a tratar na pintura a fenomenalidade desse paradoxo –ver o invisível numa arte que apela sobretudo à visão. Vi-me também desafiada no processo educativo a abordar alguns aspectos, a saber: 1-) a possibilidade de falar de um projeto educativo ao qual, com Michel Henry em 1997, dei início, mas não continuidade, denominado *Afetividade e Afirmação*; 2-) apresentá-lo em articulação com a obra *Ver o invisível: sobre Kandinsky* e com os campos de pesquisa rasgados pela fenomenologia da vida, no tocante à educação e à cultura. Ora, articular o projeto educativo *Afetividade e Afirmação* com a citada obra de Michel Henry sobre a pintura de Kandinsky implica atender primeiro à fenomenalidade da articulação entre fenomenologia e estética. A pergunta seria então: em Michel Henry *como* se processa a relação entre fenomenologia e estética, ou mais especificamente, com a pintura de Kandinsky?

A resposta, colhemo-la de Michel Henry e este colhe-a na própria obra teórica de Kandinsky e que passo a resumir: 1-)a afinidade entre as cores entre si ou entre as cores e o grafismo produz-se necessariamente fora da espacialidade, fora da exterioridade; ela produz-se no âmbito da vida invisível; 2-) é para esse invisível que a pintura, a pintura abstrata de Kandinsky reenvia; 3-)mas esse campo de fenomenalidade invisível nada tem de negativo porquanto manifesta positivamente as ressonâncias interiores da vida que as cores e formas operam no artista; 4-)e a pintura é a expressão pictórica dessa ressonância (HENRY, 1988, p.122 e 228).

Ora, é pela fenomenalidade da ressonância da vida que Henry (2004) faz a passagem da afinidade entre cores para a afinidade entre pintura e música. E por isso nos adverte para o fundo comum no qual a afinidade se faz corpo: “a música, como a pintura, é a reprodução de uma

realidade anterior que constitui o fundo do ser e de todas as coisas e que se chama Vontade” (p. 244), diz o fenomenólogo em seu artigo *Desenhar a música: teoria da arte de Briesen*<sup>12</sup>.

Desse modo, o que, em *Ver o invisível*, torna possível uma arte como a ópera, a arte monumental, o que torna possível a unidade da música, canto, dança, é esse fundo comum do qual emergem vários registros da sensibilidade. E assim também, se a pintura se reporta à música, pintura e música reportam-se ao cosmo que conhecemos a partir da escuta de suas ressonâncias em nossa corporalidade originária. Qualquer que seja o elemento do cosmo – estrelas, lua, floresta, flores, bituca abandonada no cinzeiro a até mesmo toda a coisa “morta” freme, mostra nessa ressonância seu rosto, seu interior, seu ser, sua vida. (HENRY, 1988, p. 228-229).

As palavras da obra teórica de Kandinsky cruzam-se de tal forma com as de Michel Henry que, em algumas passagens do romance *O Filho do Rei*<sup>13</sup> – romance no qual o corpo vivo é a autêntica obra de arte – não teríamos como distingui-los. Todavia, a advertência de Michel Henry (1981) para a fenomenalidade da ressonância da vida, enquanto ressonância vivida em um corpo dotado de sentidos, tomamo-la, para já, do romance. Nele, a ressonância processa-se na total ausência de intencionalidade porquanto não temos como visar aquilo que – frêmito de vida – advém em nosso viver sem que a ele nos possamos antecipar, mas que, todavia, nos pertence como modalidade primeira de nosso viver: viver em um corpo dotado de sentidos que testemunhamos em nossa corporalidade originária.

E, por isso, o corpo é lugar/topos de toda e qualquer obra de arte. Daí que possamos ler no romance *O Filho do Rei*, acerca do seu personagem principal, José, o seguinte: “na inteireza de teu ser – na inteireza de um ser que vive em um corpo dotado de sentidos – tu eras

---

<sup>12</sup>HENRY, M. *Dessiner la musique: pour l'art de Briesen*. In *Phénoménologie de la vie*, 2004, p. 244.

<sup>13</sup>A título de exemplo permito-me remeter o leitor para Henry, M. *Le fils du roi*, Gallimard: 1981, p. 14.

como uma obra de arte” (HENRY, 1981, p. 205). Porém José é uma obra de arte, não apenas por ser corpo sensível a tudo o que o circunda, corpo sensível à loucura dos pacientes e à ignorância da vida de médicos e terapeutas, mas por tomar a seu cargo essas enfermidades e por ajudar, por seu turno, cada um dos seus companheiros de asilo a tomar a cargo a própria enfermidade para a viverem como uma festa: a festa dos loucos. E essa é a diferença entre Marietta/Lucile – irmã de José que quer com ele casar<sup>14</sup> – e o próprio José. Marietta/Lucile incapaz de tomar a cargo o frêmito da vida em suas ressonâncias interiores sucumbe aos poderes da vida: à sensibilidade. José afirma a sua singularidade na afetividade ou nas ressonâncias da vida em seu corpo vivo.

Foi nessa relação entre sentir as ressonâncias da vida e tomá-las a seu cargo que situamos, Michel Henry e eu, a fenomenalidade da relação entre *Afetividade e afirmação* como paradigma do projeto educativo atrás mencionado. E quando digo projeto educativo, integro nele processos de reeducação. Desse modo, tomamos da fenomenologia da vida, quer a sua edificação, quer a sua ruína. E isso, tanto em termos individuais, quanto em termos comunitários ou civilizacionais. O âmbito de fenomenalidade da ruína da vida dos pacientes do romance *O Filho do Rei* é comparável ao da ruína de uma comunidade política como é o caso do ensaio *Du communisme au capitalism; théorie d'une catastrophe* (1990) A narrativa dessa fenomenalidade é narrativa da vida afetiva – pathos.

E em termos educativos, narrar o pathos é narrar tanto a instalação como a destruição da vida em nós, com a certeza de que tanto a instalação da vida quanto a sua destruição se processam em comunidade. Comunidade cujo corpo – o meu corpo – vive as ressonâncias do teu corpo, assim como o teu corpo vive as ressonâncias do meu, e ainda um e

---

<sup>14</sup>Ainda que não tenha tempo para relacionar esta afirmação de Michel Henry com a fenomenalidade de Sartre e de Merleau-Ponty, permito-me remeter o leitor para a minha obra *Estátuas de Anjos* (2017, pp. 110-111).

outro vivendo as ressonâncias daquilo que nos rodeia. Por isso, o corpo é o manual de arquitetura, pintura, música, dança, técnica e ciência. E é por isso que ciência e barbárie, filosofia e tradição serão, na fenomenologia da vida, julgadas pelo critério da arte.

O corpo como aquilo em que vivemos é, ao mesmo tempo que o lugar da estética, o lugar da ética. E nesse lugar só o amor supera a morte – lemos na terceira parte da obra de Michel Henry, *Encarnação* (2000).

Mas a falta de amor pode conduzir à ruína individual, comunitária e civilizacional. “Ele morreu porque respirar o aborrecia”, repete Michel Henry em nota de rodapé na obra *Encarnação* (HENRY, 2000, p. 280). Essa expressão de Giradoux instiga-nos a avançar nos domínios abertos pela fenomenalidade não intencional – a fenomenalidade da vida do corpo. Em *Eutanásia: fenomenalidade de o amor de si na relação com argumentos médicos e teológicos*<sup>15</sup>, mostrei quão falaciosos podem ser alguns dos argumentos em favor, tanto da despenalização, como da penalização daquilo que está em julgamento na palavra eutanásia. E, assim, a expressão de Giradoux está longe de se poder esgotar na síndrome da maldição de Ondina. O longo e complexo historial do herói de Giradoux está presente nas múltiplas abordagens que o AMOR toma na literatura e na filosofia. E essa referência, ainda que em nota de rodapé, na obra *Encarnação* de Michel Henry, merece outras abordagens. Dentre elas sublinho, aqui, a sua importância na educação.

Para o desenvolvimento da questão que acabamos de delinear e que vai da definição da arte à fenomenalidade do corpo e da fenomenalidade do corpo à educação, começo por mostrar como é que, em Michel Henry, a fenomenalidade do corpo permite a renovação da tradição, no ato mesmo da sua recepção, e, com isso, se abre um promissor caminho à fenomenalidade da educação.

---

<sup>15</sup>MARTINS, F. *Eutanásia, Humanística e Teologia*, v. 38, n. 1, p. 145-153, 2017.

## Fenomenalidade do corpo e renovação da tradição

Ainda que, em Michel Henry, a fenomenalidade do corpo e envie a uma corporeidade originária, a prova dessa fenomenalidade coincide com a prova que, nela e com ela, cada um de nós faz de si próprio. Do contrário, como poderia o filósofo afirmar, como fez na conferência de Nice, *As ciências e a ética*, em 1992, que “o humano começa onde começa esse viver definido como experiência de si e termina onde termina esse provar-se”, para concluir que “esse domínio de fenomenalidade é o domínio da ética” (1992, p. 3)? Pode fazê-lo, pois mostra como a atenção à fenomenalidade dessa prova da vida em nosso viver implica, quer a sua corporeidade originária que vivenciamos como possibilidade, quer a dimensão ética de nosso atos e experiências porquanto a possibilidade é pulsão que instiga, sem determinar, o nosso agir. Assim, quer uma, quer outra, fazem prova de sino enredo do nosso viver na vida ou na fenomenalidade do vínculo que originariamente as une e cuja materialidade ou espessura fenomenológica a palavra *pathos* tão eloquentemente expressa. Também, assim, compreendemos que antecedência absoluta da vida em relação ao nosso viver não indica só a impossibilidade de a ela nos anteciparmos em seu devir afetivo, mas, ainda, como é que esse devir nela nos notifica da qualidade de nosso viver. Podemos então dizer que *pathos* é fruto gerado do abraço entre corpo originário e o nosso viver ou nosso agir: *pathos*; *co-pathos*; é fenômeno nascido da relação entre dois. E, dizer que o corpo em sua corporeidade originária é *pathos* ou paixão, é dizer que o corpo é o lugar ou topos da verdade: verdade da vida que se anuncia como afeto, verdade de nós mesmos, porquanto, na vida, os nossos atos são pelo afeto qualificados.

Narrar esse *pathos* é narrar a verdade que eu sou; é narrar a verdade que somos. Essa verdade que legitima o título, para muitos, controverso, da obra *Eu sou a verdade: para uma fenomenologia do cristianismo*

(HENRY, 1996) – título que poderíamos ainda traduzir e com justeza por *A verdade sou eu*.

A verdade que eu sou é-me revelada como *pathos*: uma verdade cuja expressão escrita, tal como a pintura e a música ou qualquer outra modalidade de arte, enraizando no corpo, nele encontra seu espaço. Uma verdade que “*inaugura uma outra época da escrita*”<sup>16</sup> e na qual “a fenomenologia da vida encontra o seu respirar”<sup>17</sup>.

Esta outra época da escrita é exigida pelo próprio modo de revelação da vida. Nele, o estatuto fenomenológico do corpo – corpo como lugar da verdade – irá permitir a Michel Henry fazer o juízo da tradição filosófica: o juízo de uma tradição filosófica que esquecendo o corpo como lugar da verdade, o subjugou a uma verdade que ele não comportava e que, por isso, conhece, hoje, dificuldades até na definição do seu lugar e do seu estatuto. O que é a filosofia? Qual o seu lugar na cultura? São questões que fazem já parte do que resta de grandes tradições e de edifícios alicerçados em convicções cuja clareza se faz à custa do fechamento à graça daquilo que generosa e gratuitamente nos antecede e, assim, nos assegura de seu amor ao mesmo tempo que a ele nos convoca.

A fenomenalidade do juízo final do corpo é explicitamente abordada por Michel Henry na referência, ainda que breve, a Rimbaud. A expressão *os corpos serão julgados*, no final da obra *Filosofia e Fenomenologia do corpo* (1965), ecoa sem sombra de dúvida o intento de Rimbaud em *Uma estação no inferno* (1949) e que é, segundo Michel Henry o juízo da tradição (1965, p.)

Do juízo dessa tradição, Marion (2007) lembra que já Descartes punha em questão a dualidade que ele próprio estabelecera entre corpo e mente, ao interrogar a (im) possibilidade de um viver sem ser em um corpo dotado de sentidos. Michel Henry traz ao debate a saída para esta questão encontrada

---

<sup>16</sup>DEPRAZ, N. *Écrire en phénoménologie*: ‘une autre époque de l’écriture, Encre Marine: 1999.

<sup>17</sup>HENRY, M. *Narrer le pathos*. In *Phénoménologie de la vie*, T. III, PUF: 2004, p. 323.

já, por Descartes, nas *Paixões da alma* (HENRY, 1985). E eu lembro ainda a exigência de revisão da filosofia antiga pela filosofia medieval, sobretudo no que diz respeito à necessidade de pensar a encarnação cristã, tal como o testemunha a obra *Encarnação* (HENRY, 2000).

Mas será já a partir da obra *Filosofia e fenomenologia do corpo* (HENRY, 1965) que, tanto o acantoamento da encarnação à teologia, quanto a interrogação filosófica de Descartes, colhem em Michel Henry a estrutural fenomenalidade dessa tão almejada renovação. E isso, porque a prova originária de nosso viver pelo sentir dos sentidos apela à fenomenalidade do vínculo do vivo à vida – a fenomenalidade do vínculo deste corpo dotado de sentidos à vida do corpo e do sentir, apela à fenomenalidade daquilo que no corpo vivemos como passibilidade absoluta: aquilo que resiste ao nosso querer e configura a nossa vontade de viver. A prova de nosso viver apela à passagem do meu querer pelo que, a ele lhe resistindo, o revela em suas possibilidades e limites, como mostrará Henry (1965), reavaliando a fenomenalidade do sentimento de esforço e de resistência ao esforço, em Maine de Biran.

Um vínculo que é vivenciado como *pathos*: pulsão que impulsiona o nosso agir! E essa é a novidade da fenomenalidade da vida: o nosso agir conhece a sua possibilidade principal na pulsão ou no impulso para agir vivenciados em nossa corporeidade, mas também nessa mesma corporeidade conhece o término desse impulso ou a possibilidade efetiva desse mesmo agir. Princípio e término de uma força que circunscreve e configura os nossos atos: circunscreve e configura o nosso agir. Vínculo, *pathos*, pulsão, força, agir, sentimento de poder e sentimento de limite – limite que conhecemos como *pathos* sempre configurador do agir – são modalidades afetivas de nosso experienciar ou de nosso viver. Pelo que a fenomenalidade do agir implica a fenomenalidade do corpo, o corpo dotado de sentidos que vivenciamos como lugar ou topos de verdade: verdade do corpo que é, também, verdade de nosso viver e por conseguinte lugar de sua qualificação (HENRY, 1965, p. 281).

Fenomenalidade que, em Michel Henry, recupera uma parte de nós que ficou esquecida ou perdida pela fenomenologia tradicional e cuja importância será incontornável para se poder superar qualquer crise – crise do sujeito, crise da fenomenologia, crise cultural. E assim, se o corpo pode ser visto como a instância primeira de uma derrocada civilizacional, será também o corpo a instância primordial de criação de valores, tradições, culturas e civilizações.

Vejam, então, como é que a fenomenalidade do corpo é lugar de renovação e de superação de uma crise que é já considerada por muitos, filósofos, médicos, psiquiatras, investigadores<sup>18</sup>, entre os quais Michel Henry, Lobo Antunes, André Green, António Damásio, uma crise civilizacional.

Da fenomenalidade do corpo tomemos a fenomenalidade dos sentidos do corpo: 1-) começaremos pela fenomenalidade da visão e sua importância na reformulação da tradição fenomenológica, Husserl e Heidegger; 2-) passaremos depois à fenomenalidade do som e da voz como paradigma da edificação da vida em cada um de nós; 3-) do som e da voz passaremos à dança; 4-) terminaremos mostrando como se implica a fenomenalidade dos sentidos na renovação da tradição da qual os processos educativos são parte integrante.

## **Fenomenalidade do corpo e fenomenalidade dos sentidos do corpo**

### ***Fenomenalidade da visão e revirão fenomenológico henryano***

Michel Henry, em *Genealogia da Psicanálise* (1985), dedica um capítulo inteiro à visão, enquanto modalidade originária da vivência da corporeidade. Trata-se do Cap. I *videre videor*: A preferência pela fenomenalidade da visão é motivada pela denúncia daquilo que a filosofia

---

<sup>18</sup>Os outros em eu: Ciclo de Conferências da Porto 2001, IPATIMUP: 2001.

perdera desde o começo cartesiano: a vida das evidências circunscritas à fenomenalidade de um dos termos da sua expressão originária – *videre videor*. Da expressão toma-se, de modo ilegítimo, de seu lugar de fenomenalidade o termo *videre* cindindo o aparecer de aquilo que nele aparece: abandona-se da visão a sua corporeidade originária; reduz-se a visão a um fantasma. E é por isso que a fenomenalidade do elemento não intencional da visão aparece nos capítulos seguintes sempre em relação com essa denúncia das insuficiências da fenomenalidade intencional em Husserl ou da sua extensão à fenomenalidade da transcendência, em Heidegger. Denúncia cujas implicações nefastas os três capítulos seguintes – cap. II - O declínio dos absolutos fenomenológicos; cap. III- A inserção do «ego cogito» na «história da metafísica ocidental; cap. IV-A subjetividade vazia e a vida perdida: crítica kantiana da «alma» - escrutinam, para nos capítulos seguintes – Cap. V- A vida reencontrada: o mundo como vontade; Cap. VI - A vida e suas propriedades: O recalçamento; Cap. VII -Vida e afetividade segundo Nietzsche – o autor poder mostrar o lugar da fenomenalidade da corporeidade da visão e nos últimos capítulos – Cap. VIII - Os deuses nascem e morrem juntos; Cap. IX - O símio do humano: o inconsciente – mostrar a transitividade imanente do fruir/sofrer/fruir.

A conclusão aparece sob o título *Potencialidade* querendo com ela indicar que a corporeidade é vivenciada como um poder ou, no dizer de Michel Henry, um híper-poder que as várias formas de cultura testemunham em sua diversidade: cada cultura é expressão singular desse mesmo híper-poder da vida do corpo, do corpo dotado de sentidos.

E ainda que esse debate interno com o discurso filosófico, de Descartes aos nossos dias, se pautе nesta obra de Michel Henry pela incompressibilidade da vida a um inconsciente anônimo bem como pela sua irredutibilidade a um ver representativo do inconsciente, deslocando desse modo a fenomenalidade da visão para a sua singular manifestação na vida, irei sublinhar dois aspetos

que colho: 1- do capítulo I *Videre videor*, 2- do último capítulo, simplesmente denominado *Potencialidades*. A minha escolha prende-se com a passagem que deles podemos fazer para a fenomenalidade do som e da voz mostrando o que está subjacente à fenomenalidade dos sentidos, de todos os sentidos, na obra de Michel Henry.

Do primeiro capítulo colho o carácter quase performativo da expressão *videre videor* ou da sua equivalente expressão *sentimus nos videre*. E passo a explicar: a experiência ou da prova de si como sentir-se ver ou ver-se ver é tudo menos passiva ainda que vivida na passibilidade da vida que vivo. Ela prova-se como tensão que se quer a si mesma enquanto possibilidade de ver, repetindo aquilo que vivencia. Por isso permite que dessa prova se avance para a dinâmica interna da visão, tal como acontece, no capítulo *Potencialidades*. Neste capítulo a experiência da visão, incompressível em sua fenomenalidade, aparece como princípio de evocabilidade. Isto é, ver-se ver ou sentir-se ver prova-se ou vive-se «não como uma experiência que traria em si esse carácter de *dever ser única*, como o que não se veria nunca *duas vezes*, mas pelo contrário, como o que *se pode ver* por princípio, como um termo indefinidamente evocável, sob a condição de um certo movimento, porque a capacidade principal de realizar esse movimento – do olho, da mão – constitui o ser do corpo (HENRY, 1985).

As expressões sublinhadas podem ser relidas assim: a possibilidade de sermos felizes consiste na coabitação entre poder e dever ser, mas esta feliz coabitação, não é apenas fruto do processo da vida em nós, porquanto ela é também e simultaneamente fruto do nosso processo na vida<sup>19</sup>. Pois a vida que vivemos é por nós vivida como capacidade ou como poder de tomar a cargo o dom da vida, repetindo-o ou revivendo-o. Daí a negação do carácter de *dever ser única* esta nossa experiência da visão. Cada vez que vejo, vejo sentindo que posso retomar esse poder

---

<sup>19</sup>Para desenvolvimentos entre a fenomenalidade de poder e do dever, permito-me remeter o leitor para o capítulo II-B, da minha obra *Estátuas de Anjos* (2017).

que sinto em meu corpo como meu. Posso retomar: posso ver *não uma única*, mas *duas vezes* – retomando como meu<sup>20</sup>. E assim, ouvir um som é ser na vida **comovido** pois as ressonâncias que o som opera em mim são parte integrante de mim: a afeição da vida em si é vivida por mim como mudança interior de meu viver. Por isso conhecemos de modo imediato a mudança interior provocada pelo som ouvido e sabemos que nela estamos comprometidos: sou nela renovada de tal forma que a retomo na fala de um modo inteiramente novo. Mas aquilo que do som retomo como fala tem o mesmo estatuto ontológico daquilo que recebi como som. O segundo ato, o ato de repetição do som pela voz é ontologicamente igual ao primeiro ato, o ato de recepção.

Vejamos então como é que a fenomenalidade a fenomenalidade do som e da voz pode ser paradigma da edificação da vida em cada um de nós como cada um de nós. Tomaremos como textos de análise o capítulo III de *Filosofia e Fenomenologia do corpo*, Henry (2001) e Biran (2001), tomarei também o capítulo III de *Ensaio sobre os fundamentos da psicologia*<sup>21</sup>.

### ***Fenomenalidade do som e da voz como instalação da vida em nós e como nós***

A fenomenalidade do som e da voz elucida bem a passagem do caráter quase performativo da expressão de Descartes *videre videor* para o caráter performativo deste como de todos os outros sentidos.

Vejamos. O processo de instalação da vida em cada um de nós e como cada um de nós implica a articulação da fenomenalidade da liberdade da ação com a fenomenalidade da passibilidade do afeto, quer o seu móbil seja exterior - o som que oiço vindo de algures - quer seja

<sup>20</sup>A formulação não uma mas duas vezes aparece na obra de Michel Henry sempre que ele fala de renovação da tradição, qualquer que ela seja: filosófica, teológica, cultural.

<sup>21</sup>BIRAN, M. de. *Essais sur les fondements de la psychologie*, Oeuvres, PUF, vol, VII-2, p.239, 2001.

interior como o som que produzo pela minha fala e que, naturalmente, provém de mim que o efetivo.

Oiçamos Michel Henry: «Tais movimentos [movimentos da visão e do olfato] são, em verdade, *um só* e mesmo movimento e é nessa identidade que repousa a unidade do mundo sensorial. Assim na audição ‘se cumpre uma ação motriz...interiormente» e é a ela que os sons são dados [...]. Com efeito a voz repete o som ouvido e o movimento subjetivo no qual o elemento sonoro é apreendido, é assim ele mesmo *repetido*, reforçado, tornando-se um ato voluntário cujo estatuto ontológico, todavia, é semelhante ao estatuto do primeiro ato subjetivo de apreensão: é esta identidade no interior de um mesmo estatuto que é aquele do ser originário do movimento subjetivo que nos permite falar de um *segundo* ato que repete o *primeiro* [...] as duas<sup>22</sup> impressões sonoras são, uma e outra, constituídas; o poder de constituição é o mesmo nos dois casos, é uma reação ou ação motriz, é o ser originário do movimento subjetivo, é o corpo» (HENRY, 1965, p. 111).

A que se deve a repetição voluntária de um som escutado senão *ao sentimento de poder* exercer esse mesmo som escutado, retomando-o? Retomando-o ou repetindo-o, mas agora como nosso. Assim, a repetição inerente ao *sentimento de poder* viver é então tudo menos monótona, pois ela é a possibilidade de vivermos. Por isso a repetição dos poderes da vida que vivemos em um corpo dotado de sentidos nada tem a ver com uma tautologia<sup>23</sup> ele é a atualização do poder revelador da vida em cada um e como cada um de nós. Um poder que *evocamos* na repetição do som; um poder no qual a dança integra todas as suas possibilidades: recepção de impressões e criação de espaços.

---

<sup>22</sup>HENRY, M. *Philosophie et phénoménologie du corps*. Paris, 1965.

<sup>23</sup>DEPRAZ, N. *Écrire en phénoménologie*: ‘une autre époque de l’écriture’, Encre Marine, 1999. Nesta obra Natalie Depraz mostra a diferença entre tautologia e ritual afirmando que em Michel Henry a repetição se vincula mais ao ritual, em sua essência, do que à tautologia.

## **Dos sons à dança**

Dois sociólogos, Magali Huhl e Jean-Marie Brohm, em entrevista a Michel Henry publicada sob o título *Arte e fenomenologia da vida* (1996)<sup>24</sup> depois de Michel Henry ter mostrado que a fenomenalidade da arte, da pintura à música, passando pela ópera, remete sempre da intencionalidade corporal à corporeidade não intencional a que acedemos pela fenomenalidade do movimento vivido como afeição da vida como som, como voz, perguntam:

- *you acaba de evocar o movimento, a forma pura do movimento. Mas o que dizer da dança e da voz?* (HENRY, 2004, p. 305).

Estranha relação esta da dança com a voz; pareceria ser mais coerente se eles tivessem relacionado apenas movimento e dança. Mas não: eles relacionam movimento, dança e voz.

Estranho também que Michel Henry se não surpreenda!

Debrucei-me em minha estranha surpresa e procurei ver na obra de Michel Henry a razão deste entendimento tácito entre Magali Huhl e Jean-Marie Brohm e o próprio Michel Henry.

E encontrei-a justamente na obra *Filosofia e Fenomenologia do Corpo*. Nela, Michel Henry depois de ter mostrado, no capítulo III *O Movimento e o sentir*, a relação entre a fenomenalidade da voz e do som mostra como é que toda a intencionalidade corporal reenvia à corporeidade não intencional, para mostrar depois as suas implicações na compreensão das nossas atividades quer elas tomem a modalidade do falar, do escutar, da pintura, da música ou da dança: possibilidades de nosso agir.

Basta comparar o texto atrás citado sobre o som e a voz extraído obra *Filosofia e Fenomenologia do corpo* com o texto da entrevista que passo a citar: «Para Maine de Biran, apenas posso saber que oiço o

---

<sup>24</sup>HENRY, M. *Arte e fenomenologia da vida*, [Entrevista de Magali Huhl e Jean-Marie Brohm], *Révue Prétextaine*, 1996; redição in Michel Henry, *Phénoménologie de la vie*, T.III, 2004, pp. 283-308.

grito que soltei pois sou primeiro o poder que profere o som. Por isso a audição é com efeito um redobramento. Há como que um circuito que faz com que eu oiça o som que eu proferi. Há uma expansão sonora, um som que oiço, mas para saber que sou eu quem fala e não você é preciso que haja em mim esse saber primordial, dinâmico, patético da fonação, poder com o qual coincido. É sendo eu quem sabe, sei onde se forma o som, que sou eu quem o forma, que há uma ipseidade nesse poder e que eu posso dizer: Fui eu quem disse isso e não você<sup>25</sup>».

Todavia o lugar da dança, nesta entrevista, é tomado apenas do deslocamento do espaço da visibilidade e do mimetismo para o âmbito da fenomenalidade das ressonâncias da vida. Pelo que para se compreender a fenomenalidade dessas ressonâncias e a sua tradução em linguagem estética – pintura, dança, escrita - será preciso recorrer a outra entrevista, a entrevista de M. Calle-Gruber a Michel Henry.

Aí vemos que o lugar da revelação da vida, o seu Logos é o corpo. Michel Henry di-lo explicitamente nessa entrevista:

«Para mim *o estilo* é como um respirar com o que isso me implica praticamente. Parecer-se-á isso com a escrita clássica? Nunca pensei nisso. Mas voltando à questão difícil [...] diria que procuro um outro *Logos* e com esse Logos a literatura pode encontrar o conteúdo ‘abstrato’ no sentido de Kandinsky, isto é desligado de toda a visibilidade objetiva. A própria linguagem deveria ser o dizer da vida, da vida afetiva. [...] O problema nunca está diante de nós, está sempre aquém do espetáculo, no lugar onde a linguagem ganha raízes e esse lugar é o corpo. Não se trata de uma linguagem articulada, objeto de problemática interessante»<sup>26</sup>.

E vejam como articula escrita – escrita filosófica e dança

«O que eu procuro [continua ele] é uma espécie de *exposição do corpo*. Não sei como realizar na literatura aquilo que os dançarinos

<sup>25</sup>Tradução de Erika Colombo in <http://fenomenologiadavida.ip.usp.br/>.

<sup>26</sup>HENRY, M. *Narrer le pathos*. In: PV, T. III, 2004, p. 323.

fazem. Sempre que o ballet mima uma história torna-se grotesco. [...] a arte tem como móbil o pathos a cargo de si»<sup>27</sup>.

Por isso a *exposição* do corpo remete para um âmbito de fenomenalidade que não é o da exposição, mas o da aderência da exposição ao dinamismo da vida que abre espaços novos.

Diz Michel Henry, agora em *Filosofia e Fenomenologia do corpo*: «Com efeito, o espaço não é [...]»<sup>28</sup> (BIRAN, 2017) a forma constitutiva da minha experiência do real, mas é antes ele próprio constituído pelo desenvolvimento dessa experiência. É no e pelo desenvolvimento do movimento que o correlato transcendente [o exposto da exposição] que lhe resiste adquire essa extensão que é assim o produto mais do que a condição da minha experiência primeira. O elemento resistente opõe-se continuamente ao meu esforço, ele é o termo que este encontra como limite e também como ponto de apoio de seu próprio cumprimento»<sup>29</sup>.

Assim somos remetidos da fenomenalidade dos sentidos para a fenomenalidade do uso dos sentidos e desta para a abertura de espaços que reatualizam os poderes do corpo e renovam as tradições. Mas mais ainda: com a fenomenalidade dos sentidos podemos ver como é que, na fenomenologia da vida, a comunicação se processa no âmbito da fenomenalidade dos afetos. Não foi isso que esteve em causa na fenomenalidade da comunicação entre as cores, entre as cores e o grafismo, entre o grafismo e a música, entre a música e a escrita, entre a escrita e todas as artes?

Remetendo esta fenomenalidade da comunicação à fenomenalidade do corpo, nela a renovação do conceito de pessoa – ipseidade do sentir dos sentidos. Mas, e como acabamos de ver, é ainda o conceito de

---

<sup>27</sup>Ibid.

<sup>28</sup>Para uma releitura do espaço na relação com o movimento no contexto do neocriticismo francês a partir de Maine de Biran e Espinosa, permito-me remeter o leitor para os capítulos II e III da minha obra «Estátuas de Anjos».

<sup>29</sup>HENRY, M. *Philosophie et phénoménologie du corps*. PUF, 1965, p. 102-103.

transcendência que, envolvido no movimento do corpo, nele, colhe uma inflexão cujas implicações estão ainda por explorar. De entre elas, permitam-me que deixe como possibilidades de pesquisa, o seguinte: 1- a transcendência na imanência não implica qualquer saída de si da vida pois a transcendência na imanência é vivida como comoção que potencializa o meu viver. E potencia-o porquanto o vivo como pulsão que me impele a agir, mas de modo a tomar a meu cargo o que recebi. 2- Esse tomar a cargo o que recebi implica-me no processo de modo criativo. Experimento-me, vivo-me renovando nesse retomar o recebido. 3- Mas nesse processo de renovação, de transcendência de si, a transcendência não fica suspensa no movimento da imanência: no limite, o movimento de transcendência retorna à imanência, efetivando-se. Só oiço o que digo quando recebo o som que pronuncio. Mas pelo retomar o som que oiço distingo a minha atividade da sua recepção na vida que, no limite do meu agir, a configura.

O retorno do ato de transcendência à imanência permite-me compreender não apenas o processo de instalação da vida em mim mas o meu processo na vida e com este todo o processo educativo. E assim se compreende que, em Michel Henry, o lugar do juízo do pensamento contemporâneo<sup>30</sup> bem como das práticas culturais, entre as quais as práticas científicas bem como as práticas religiosas seja a fenomenalidade do corpo. Michel Henry não deixa lugar a dúvidas quando refere a possibilidade de a Palavra dizer o que somos quando a retomamos em nosso viver. Diz ele: «*Mas elas dizem o que somos. A palavra que constitui essas significações em uma palavra humana e ditou esses textos é a Palavra da Vida que fala em nós, que nos gerou na condição de Vivente.* » E mais à frente: «*Assim, escutamos por assim dizer duas vezes e podemos compreendê-la*»<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup>HACKETT, W. C. «*Les corps seront jugés*» Un premier «*jugement dernier*» in *La vie et les vivants: (Re) – lire Michel Henry*, UCL, Press Universitaires de Louvain, 2013, p. 605-616.

<sup>31</sup>HENRY, M. *Phénoménologie matérielle et langage*, in *Phénoménologie de la vie*, T. III, p. 344, Paris, PUF, 2004.

## **Delineamento de um projeto educativo: da fenomenalidade do processo da vida em nós como afeto ao processo do nosso viver na vida como afirmação**

Para Michel Henry o processo educativo é o lugar por excelência da transmissão, recepção e renovação de saberes e culturas, mas para isso será preciso que o processo de recepção da vida se não desvincule do processo de reatualização de um poder originário, vivido no corpo dotado de sentidos, do qual o som e a voz são, como acabamos de ver, paradigma. Pois para Michel Henry o processo educativo é de tal modo tributário desse processo da vida que o seu esquecimento implica a morte da própria tradição: morte de culturas e de civilizações que se transmitem como quem transmite o conteúdo de uma carta sem a abrir (HENRY, 1965, p. 254). Assim o esquecimento da vida na transmissão da tradição não é inócuo para as civilizações: esse esquecimento resulta em barbárie. Uma vida que não acresce de si não deixa de ser uma vida: a violência e a destruição são fruto imediato desse desinvestimento. Mas esta vida que se esquece de si ou se quer desfazer do seu próprio peso, vimo-lo, é uma vida com alternativas, por isso é o lugar da ética. Então que possibilidades podemos nela encontrar para além desse desejo de se desfazer de si? Encontramos possibilidades de inovação, criação: arte, estética. Possibilidades em virtude das quais toda a tradição será julgada. A ciência não escapa a esse juízo: a ciência será julgada pelo critério da arte. Não só a ciência mas também a técnica (HENRY, 2007, p. 87). Todavia relembremos: o lugar desse juízo é o corpo (HENRY, 1965).

Tomemos agora de Michel Henry duas novas expressões que nos permitam mostrar em qual a orientação do nosso projeto educativo Afetividade e Afirmação. Um tomo-o do texto *Descartes e a questão da técnica* no qual Michel Henry diz que é na marcha – no andar – que encontramos a essência da técnica (HENRY, 2007, p. 87); o outro tomo-o

da obra *A Barbárie* onde se pode ler que a dança é uma forma ética da marcha ou do andar (HENRY, 2012).

A primeira linha de orientação do projeto educativo Afetividade e Afirmação é a fenomenalidade do retorno de nosso viver à vida que em nós se dá como afeto para nele firmarmos nosso processo. A marcha e a dança mostram que esse processo é um processo implica o enredo de nosso viver com aquilo que, pelo afeto, o torna efetivo. Outra linha de orientação foi a atenção à dimensão comunitária do processo de nosso viver. A marcha e a dança mais do que compossíveis elas promovem-se uma à outra. Mais do que compossíveis, a fenomenalidade do som e da voz; da voz e da dança, da dança e da literatura /filosofia; da música com a dança e com a pintura; e ainda a ópera – a arte monumental de Kandinsky – a comunicação das artes apela à promoção mútua. Nenhuma mais originária do que a outra, pois todas e cada uma delas expressa a seu modo o fundo originário da vida que experienciamos como vontade: Vontade de viver. E se cada expressão dessa Vontade se fragmenta na diversidade intuitiva do espaço e do tempo, a possibilidade da relação dessa fragmentação é a Vontade originária da vida que vivemos como pulsar da vida. O exemplo de Michel Henry para a relação entre som e voz vive da mesma ambiência fenomenológica da relação entre música e pintura. Diz expressamente Michel Henry no artigo *Desenhar a música: para uma teoria de Briesen*: «Briesen vê assim a possibilidade *a priori* da relação entre música e desenho: nem um laço direto entre uma e outro, nem a transformação do mundo sonoro em mundo visual, a transubstanciação mágica do primeiro no segundo, pois o desdobramento dá-se pela passagem pela origem comum – a corporeidade»<sup>32</sup>

Ora se não há um laço direto entre os vários sentidos nem entre as várias artes, temos então dois tipos de ligação: a ligação que passa pela vida auto-afetiva e que cria o vínculo qualitativo entre eles – tristeza,

---

<sup>32</sup>HENRY, M. *Dessiner la musique*. In *Phénoménologie de la vie*, T. III, 2004, p. 244-245.

angústia, bem-estar - e a ligação espacial que cria a possibilidade da medida ou o aspeto quantitativo. E é a fenomenalidade do movimento, o movimento inerente à fenomenalidade da visão, ao som e à voz que me permite atender a estas duas formas de manifestação.

Yamagata em 1996, em Cérisy<sup>33</sup>, apresentava essas duas formas de manifestação pela dupla apreensão da formação do espaço e do tempo: «No domínio da imanência, o nosso movimento conhece-se imediatamente, sem o intermediário da distância fenomenológica, a qual se instaura na temporalização e enquanto tal. Consideremos aqui o reconhecimento de um movimento intencional para compreender o modo segundo o qual se cumpre a unidade da vida motriz ou do corpo subjetivo e tomemos como exemplo o movimento que as minhas mãos executam várias vezes por dia para deitar o chá na minha chávena. Quando repito este movimento das mãos [Yamagata exemplificou o movimento] como é que o reconheço? Pela representação memorativa / lembrada, pela recordação-imagem que evoco por ter feito antes? De forma alguma pois não há o mínimo espaço para a síntese temporal. Decerto que será sempre possível que eu me lembre sob a forma de memória representativa da minha ação passada, todavia não será menos verdade que essa espécie de rememoração seja secundária e derivada: ela produz-se quando uma nova intencionalidade visa o reconhecimento motriz primitivo que advém sobre o modo da imanência.

Na realidade, reconheci o meu movimento ao reproduzi-lo efetivamente antes da representação na memória – recordação. A questão consiste em saber qual o mecanismo que funciona na imanência para assegurar essa reprodução. Quando faço um movimento das mãos para deitar o chá, reconheço-o imediatamente, e neste caso, o advérbio *imediatamente* designa o processo no qual o conhecimento se cumpre sem intervenção da temporalização. Ora se,

---

<sup>33</sup>Permitam-me que o recorde, partilhando convosco este texto com sabor ao chá do Japão.

como estabeleceu Husserl, o princípio de individuação se funda na singularidade do espaço único e insubstituível que cada presente do tempo ocupa no fluxo perpétuo, a experiência do movimento das mãos que tenho na imanência não será nem uma experiência individual nem empírica, no sentido husserliano desse epíteto. Henry conclui então que enquanto se prova imediatamente no seio da imanência, *o corpo é um poder* e diz que *o seu conhecimento [...] é uma possibilidade do conhecimento em geral, a possibilidade real e concreta que um mundo me seja dado. [...] Qual a relação entre o modo operatório da imanência e a iteratividade ou habilidade sobre o modo da qual se manifesta o nosso corpo ou movimento? Em virtude do modo interno da imanência, o ser do nosso corpo caracteriza-se pela receptividade. Como e por que a imanência confere ao corpo esta característica? Este é o ponto mais crítico do presente trabalho. [...] O nosso movimento repete-se para se mover a si mesmo, para ser o si que é movido por si. Ele faz-se ser movido de modo a tomar lugar entre as coisas cuja natureza não repousa em o mover-se, mas em o ser movido, e assim torna-se suscetível de agir sobre elas»<sup>34</sup>*

Yamagata repete a seu modo Michel Henry, nomeadamente o artigo *Desenhar a música*, segundo o qual, pelo movimento, a imanência não frui/goza ou possui apenas a reprodução imediata da música, mas permite que se expresse no mundo e assim se dá sob a forma desta expressão de si que é o mundo fenomenal, uma segunda expressão ou reprodução de si mesma»<sup>35</sup>.

A clareza destes textos interdita muitas das interpretações da fenomenologia da vida no que diz respeito à fenomenalidade da transcendência e do mundo. No caso interessou-nos a possibilidade de

---

<sup>34</sup>YAMAGATA, Y. *L'immanence et le mouvement subjectif*, in Michel Henry, *l'épreuve de la vie*, Cerf, 2001, p. 129-140.

<sup>35</sup>HENRY, M. *Dessiner la musique: théorie pour l'art de Briesen*, In *Phénoménologie de la vie*, T.III, Paris, PUF: 2004, p. 244.

para além das relações entre as artes tecidas na imanência e suscetíveis de ser apreciadas em sua transcendente exposição, sublinhar a importância destas questões na elaboração de um projeto educativo pautado pela afirmação de cada um na vida que como afeto e em afeto recebemos.

## Referências

BIRAN, M. **Essais sur les fondements de la psychologie**, in **Oeuvres**, T. VII-2, Paris, Vrin, 2001. 623p.

DEPRAZ, N. **Écrire en phénoménologie: une autre époque de l'écriture**. Fougères, Encre Marine: 1999. 220p.

HACKETT, W. C. «**Les corps seront jugés**» **Un premier «jugement dernier»** in **La vie et les vivants: (Re)** - lire Michel Henry, UCL, Press Universitaires de Louvain, p. 605-616, 2013.

HENRY, M. **C'est moi la Vérite: pour une philosophie du christianisme**. Paris, Seuil, 1996. 344p.

HENRY, M. **Dessiner la musique. Théorie pour l'art de Briesen**. In: *Le nouveau commerce*, n. 61, p. 49-106, 1985. Republicado em: HENRY, M. *Phénoménologie de la vie*, t. III: de l'art et du politique. Paris: PUF, 2004.

HENRY, M. **Du communisme au capitalisme; théorie d'une catastrophe**, Paris, Odile Jacob, 1990. 224p.

HENRY, M. **A Barbarie**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É realizações, 2012. 216p.

HENRY, M. **Incarnation: une philosophie de la chair**. Paris: Seuil, 2000. 374p.

HENRY, M. **L'amour les yeux fermés**, Paris: Gallimard, 1976. 289p.

HENRY, M. **L'art et phénoménologie de la vie**, entrevue avec Magali, H e J-M Brohm, in *Phénoménologie de la vie*, T. III, Paris: PUF: 2004.

HENRY, M. **Le fils du roi**. Paris: Gallimard, 1981. 234p.

HENRY, M. **Les sciences et l'éthique, in Les sciences et l'éthique**, conférence de Nice Décembre 1992 in *Phénoménologie de la vie*, T. V, Paris: PUF, p. 77-87, 2004.

HENRY, M. **Narrer le pathos, In Phénoménologie de la vie**, T. III, Paris: PUF, 2004, 309-323p.

HENRY, M. **Phénoménologie matérielle et langage, in Phénoménologie de la vie**, T. III, Paris: PUF, 2004. 358p.

HENRY, M. **Philosophie et phénoménologie du corps**. Paris: PUF, 1965. 320p.

HENRY, M. **Voir l'invisible**: sur Kandinsky, Paris: Bourin, 1988. 250p.

MARION, J. L. **Descartes**. Paris: Bayard, 2007. 326p.

MARTINS, F. **Eutanásia, Humanística e Teologia**, In: *Cadernos I Circulo fenomenológico da vida e da clínica*, v. 38, n. 1, p.145-153, 2017.

# Corporeidade e processo colaborativo em dança: reflexões a partir da experiência de ensino em um projeto social

Ana Clara Buratto  
Gilberto Aparecido Damiano

## Introdução

Esta investigação surgiu do interesse pelo diálogo entre dança, educação, criação artística e corporeidade que se concretizou pela observação participante realizada no Projeto *Quik Cidadania*<sup>36</sup>, desenvolvido pela *Quik Cia de Dança*, em Nova Lima-MG. Anualmente, o projeto realiza um espetáculo desenvolvido coletivamente e foi o *De Lírios, Memórias e Quintais* - inspirado na obra do poeta Manoel de Barros, que abordamos nessa reflexão. Nosso objetivo é mostrar o processo de criação da coreografia *Passarinhando com folha* criada pela professora Luciane Segatto<sup>37</sup> e por doze alunas (faixa etária entre sete e nove anos). Consideramos que o contexto de um projeto social de uma companhia de dança profissional foi um terreno fértil para a prática de criação e ensino de dança, cuja abordagem possibilitou o estabelecimento de diálogos, especialmente, entre a corporeidade (MERLEAU-PONTY, 2006) e o processo colaborativo (ARAÚJO, 2006).

## Corporeidade e ensino de dança: algumas considerações

Certa noção de corporeidade está presente em praticamente toda a história do conhecimento e trata basicamente da comunicação entre corpo

---

<sup>36</sup>O Quik Cidadania oferece aulas gratuitas de dança, música, artes visuais e outras atividades para crianças, adolescentes e adultos residentes na região do bairro Jardim Canadá, em Nova Lima – MG.

<sup>37</sup>Luciane Segatto é bailarina e professora, graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

e alma (NÓBREGA, 2010). É provável que sua primeira elaboração explícita foi a de *corporeitatis*, desenvolvida pelo filósofo Duns Scott nos anos iniciais da Idade Média.<sup>38</sup> No século XX, o termo foi retomado pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e hoje está presente em diversas áreas de conhecimento. A corporeidade compreende o corpo como indivisível e rompe com a dualidade dada pela Ciência Moderna. Descartes (1595-1650) é visto como instituidor do chamado dualismo (cartesiano) que se caracteriza pela separação entre mente e corpo, privilegiando a primeira instância. Segundo Matthews o filósofo:

Ao aceitar como isenta de qualquer dúvida apenas sua própria existência enquanto ser pensante, está, por assim dizer, recolhendo-se a seus pensamentos e considerando sua existência enquanto 'sujeito' pensante como totalmente separada de qualquer envolvimento com o mundo físico. É por isso que ele passa da conclusão de que está fora de dúvida apenas o fato de que 'penso, logo existo' para um argumento a favor de seu 'dualismo', a crença de que o seu ser essencial deve identificar-se apenas com a própria mente e é distinto de qualquer existência física ou corpórea que possa ter (p. 57-58).

A Ciência Moderna incorporou esses preceitos e estabeleceu a busca por um olhar de sobrevoou ou desencarnado (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 14) como se fosse possível ao cientista olhar para o fenômeno estudado a partir de lugar nenhum, isento, sem alguma perspectiva. Essa concepção trouxe inúmeras possibilidades de desenvolvimento intelectual e científico para a humanidade. Entretanto, é preciso admitir que esse modelo de racionalidade científica, no qual o conhecimento é produzido mediante o desprezo do ponto de vista do pesquisador, nega a existência do próprio corpo desse mesmo sujeito. Além disso, esse olhar desencarnado sugere que essa ciência é capaz de produzir verdades absolutas, o que não é correto. Afinal, os conhecimentos serão sempre históricos, contextualizados e dependentes das visões de mundo

---

<sup>38</sup>Duns Scott "considera[va] o corpo como orgânico em suas possibilidades de independência, mas também de união com a alma" (PORPINO, 2006, p. 47, citando ABAGGNANO).

daqueles que os produzem. É no cenário dualista que vivenciamos um descorporização crescente, uma vez que: “[...] A vivência da corporalidade é substituída pela sua representação na mente, e os objetos do mundo exterior transformaram-se em meros dados da consciência” (GONÇALVES, 2006, p. 51). Esse enfoque na mente, independentemente da materialidade e da subjetividade do corpo que o possibilita, reforça comportamentos dicotômicos na vida. É justamente contra essa posição que a noção de corporeidade se coloca. Segundo Nóbrega (2010):

[...] o corpo, o gesto, o conhecimento sensível e os processos perceptivos são trazidos para o primeiro plano da reflexão. Ao invés de privilegiar a análise da consciência, enfatiza a corporeidade [...] [o que] proporciona um leque de possibilidades sobre o ser humano, a vida social, os afetos e o conhecimento (p. 37).

Trazer o corpo para o centro da discussão é reconhecer que: “A vida é um processo cognitivo [...]” e que a “[...] cognição emerge da corporeidade, da dinâmica dos processos corporais” (NÓBREGA, 2010, p. 31). Ou seja, a corporeidade permite um entendimento integrado do sujeito situado, pois que:

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 2006, p.18).

Ainda, diz-nos Merleau-Ponty: “Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele” (2004, p. 269). Nóbrega (2010) pondera sobre a contradição aparente na teoria da corporeidade, uma vez que a mesma “[...] está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, na qual as

funções corporais ocorrem sem precisar necessariamente de teorizações” (p. 37). Para ela, é preciso recorrer à fenomenologia e

[...] reconhecer que o mundo vivido é anterior a qualquer teorização [...] [e que] [...] enfrentar esse desafio teórico exige a busca por palavras, conceitos, imagens que possam configurar uma teoria da corporeidade; lembrando que conceitos, palavras e pensamentos também são gestos, produções da corporeidade (p. 37).

Nesse mesmo sentido, Matthews (2010) reforça que “[...] o fato de ser incorporado significa que viver no mundo vem antes do pensamento *consciente* sobre o mundo: a experiência básica é ‘pré-reflexiva’, a reflexão diz respeito ao que é pré-reflexivamente dado” (p. 76). Nos dois autores citados, fica nítida a dificuldade em tratar o tema, uma vez que o mesmo se relaciona diretamente com as experiências pessoais no mundo e com a subjetividade de quem se propõe a refletir sobre ele. A subjetividade humana

[...] necessariamente se expressa por meio do corpo, é bem simples: vejo com os olhos, ouço com os ouvidos, ajo movendo braços e pernas, falo movendo as cordas vocais, sorrio dispondo o rosto de certa forma, e assim por diante. Não poderia de modo algum responder subjetivamente ao mundo se não tivesse corpo e não poderia dar qualquer resposta subjetiva tipicamente humana se não tivesse um corpo tipicamente humano. Ao mesmo tempo, meu corpo não é um mero objeto no mundo, como o veem tanto os dualistas cartesianos quanto os materialistas tradicionais, mas algo que eu ‘vivo’, algo que habito, como veículo da minha experiência subjetiva. É tão verdadeiro dizer que meu corpo sou eu como eu sou o meu corpo (MATTHEWS, 2010, p. 70-71).

Ou seja, a subjetividade de cada um relaciona-se diretamente com a forma com que cada sujeito conhece as coisas, e é expressa nas múltiplas relações estabelecidas entre seu corpo e o mundo. Nóbrega (2010) esclarece:

A expressão ‘sou meu corpo’ sintetiza o encontro entre o sujeito e corpo. O ser humano define-se pelo corpo; isso significa que a subjetividade coincide com os processos corporais. Mas é preciso considerar que ‘ser

corpo é estar atado a um certo mundo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 110)'. Na perspectiva fenomenológica, a dimensão essencial só apresenta sentido se unida à dimensão existencial, ao mundo vivido. Essência e existência apresentam-se como dimensões de um mesmo fenômeno, o ser humano (p. 54).

A citação indica que o corpo direciona a forma como cada um estabelece sua relação com o mundo, e que é por meio dele que a subjetividade de cada um se manifesta. Ao mesmo tempo em que *nos ata a um certo mundo*, o corpo nos possibilita experiências únicas, pessoais e subjetivas que são essenciais para a nossa constituição como sujeitos. Nesse sentido, a experiência perceptiva é essencial, uma vez que “[...] é uma experiência corporal na qual reencontramos ou religamos a unidade do sujeito e do mundo, bem como do próprio ato perceptivo” (NÓBREGA, 2010, p. 73). Porpino (2006) acrescenta que, para se refletir sobre a corporeidade, é necessário “[...] também pensar na existência humana a partir de novas bases epistemológicas que incluam a recursividade e a dialógica presentes nos processos de conhecer [...]” (p. 65). O que, segundo ela, aparece em Maturana e Varela (1995), e é compreendida como

[...] um processo inerente à vida, ou melhor, que pode ser compreendido como sinônimo de viver. O conhecimento é peculiar àquele que conhece vivendo, porém não prescinde da existência dos outros seres humanos vivos, porque se dá na simultaneidade entre a interpretação do mundo de uma pessoa e as interpretações de seus semelhantes (PORPINO, 2006, p. 65).

Dessa forma, a corporeidade se dá tanto na relação do indivíduo consigo mesmo quanto na sua relação com os outros indivíduos, com a sociedade e com mundo. Assim, cada sujeito tem sua individualidade garantida, pois, em Maturana e Varela (1995), se reconhece que existe uma dimensão pessoal na construção do conhecimento que só poderá ser alcançada pelo próprio sujeito, que aprende à medida que vive. Para conhecer, é preciso também travar contato com o mundo; portanto, não

é possível prescindir do outro e da existência de um mundo exterior para viver. O corpo que aprende é o mesmo que vive, e vice-versa, de modo que é impossível separar o viver e o aprender. O que complexifica as relações do sujeito consigo, com os outros e com o mundo. Para Merleau-Ponty (2006), a partir da análise existencial, a noção de corporeidade se contrapõe a uma visão mais simplista de causalidade. A indivisibilidade proposta pela corporeidade traz o homem para o mundo e admite que sua existência só é possível se for pelo corpo. Nesse viés, o corpo se coloca como obra de arte, como nos afirma Nóbrega:

[...] o corpo é uma obra de arte e sua linguagem é poética. Merleau-Ponty define um olhar expressivo sobre o corpo, configurando uma linguagem sensível que é expressa nos gestos. Apresenta uma nova concepção de percepção, como acontecimento da existência, e um novo arranjo para o conhecimento, o estético, desenhando, com traços significativos, múltiplos sentidos para a compreensão da corporeidade e sua relação com o conhecimento e com a educação (NÓBREGA, 2010, p. 36-37).

Para nossa pesquisa a corporeidade é essencial, especialmente se pensada como uma possibilidade poética, ética e estética de ocupar e significar o mundo. De fato, indispensável pensá-la em interface com a Dança, com a Educação e com a criação artística. No caso, acompanhamos de Porpino (2006) que defende a tese de que Dança é Educação:

Na dança, percebemos o desejo de movimento despertado tornar-se realidade. O sentir se faz pensamento, o pensamento se faz ação, não a partir de uma hierarquia, talvez imersos numa continuidade descontínua ou numa descontinuidade contínua, porém não separados. O movimento é pensante e sensível simultaneamente. Sentir, pensar e agir se imbricam, são recursivos, dialogam e se ressignificam mutuamente e constantemente no dançar. No momento seguinte, a mesma dança jamais será a do momento que passou, assim como no corpo todos os momentos são autocriação de um novo momento. Assim, pensamos na dança como uma possível analogia para a compreensão da corporeidade, fazendo alusão à experiência estética que esta é capaz de proporcionar aos seres humanos que por ela se deixam levar (PORPINO, 2006, p. 68-69).

A Dança, por ser cênica, é também efêmera. Essa efemeridade transforma cada movimento dançado num único, pois, mesmo que ele seja repetido, já será novo. Não há Dança sem a apresentação do corpo-dançarino, sua produção-registros só é apreciada em presença do seu criador. Diferentemente das Artes Visuais, nas quais os produtos sobrevivem e persistem mesmo depois da morte do seu autor, na dança é diferente: uma vez que ela existe porque se mostra em quem a pratica. Mesmo que ela seja filmada ou esteja na memória do espectador, o momento dançado não existe mais, é lembrança. Nessa dimensão, a Dança é uma arte corporal, de modo que faz sentido perceber a corporeidade nela incorporada. Cada dança depende do seu intérprete-criador e não pode ser desvinculada dele; dito de outra maneira, é admitir que os saberes dançados perpassam o corpo do dançarino e dele fazem parte. A subjetividade de quem dança é expressa pela sua movimentação, que é uma forma de estar no mundo a partir do seu corpo-próprio. Artista e público compartilham do mesmo espaço no mesmo momento. Na sua essência cênica<sup>39</sup>, é esse compartilhamento de presenças que justifica o espetáculo. É o encontro com o outro e consigo mesmo que faz com que ela aconteça e seja única. Dessa forma, “[...] podemos dizer que toda dança implica uma criação que se concretiza, para quem aprecia, no corpo em movimento, no ato do dançar, sempre efêmero e não repetido (PORPINO, 2006, p. 75).

Assim como Matthews (2010) e Nóbrega (2010), Porpino (2006) discorre também sobre a dificuldade em encontrar o sentido pleno do termo corporeidade e propõe a dança como possibilidade de superar isso. Para ela:

Se o termo corporeidade, restrito a sua realidade conceitual, ainda é insuficiente para que possamos compreender o corpo em sua inteireza e polissemia, cabe-nos viver o corpo em sua fenomenologia, voltarmos a ele nos voltando a nós mesmos, às nossas mais sutis experiências. Assim,

---

<sup>39</sup>Não negamos aqui a existência de outros movimentos na contemporaneidade, como os trabalhos de vide dança; entretanto, o recorte aqui desejado é o da dança como uma arte cênica.

nos reportamos à dança. Em meio a tantas experiências imbuídas do forte ranço racionalista, a experiência estética do dançar permite-nos o direito de sermos sensíveis mesmo em uma cultura que prioritariamente elege a razão como mais importante que a sensibilidade. Pensamos na vivência estética da dança como possibilidade de descoberta de novos sentidos para a compreensão do termo corporeidade para além da palavra escrita (PORPINO, 2006, p. 68).

A Dança é uma arte integradora do ser humano e pode ser utilizada analogicamente para a compreensão da corporeidade. A corporeidade e a Dança podem proporcionar experiências educativas que valorizem a individualidade, o ser humano, e considerem a importância do conhecimento corporal, da cultura e da expressão humana. Sobre a vivência estética na contemporaneidade, Porpino (2006) ressalta a importância de uma “[...] compreensão ampliada do termo Estética, principalmente no que se refere à arte, considerando-se a ambiguidade entre a sua insuficiência em delimitar o campo estético e a sua indissociabilidade deste” (p. 80).

A experiência estética, todavia, se dá em outros lugares diferentes das artes como na apreciação da natureza, em situações da nossa vida cotidiana, uma vez que “[...] a arte em nossos dias não se restringe às obras produzidas por artistas, mas se dilui na vida urbana” (PORPINO, 2006, p. 79). Como a autora referenciada, consideramos que:

A experiência do sensível, ou estética, pode estar neste envolvimento e nesta impossibilidade de separação entre o apreciador e o apreciado [...]. Assim a experiência estética é eminentemente corporal, manifesta-se e toma sentido no corpo, na identificação recíproca com os objetos, com outros seres humanos e com a natureza da qual o próprio homem é constituído e constituinte (PORPINO, 2006, p. 87).

Essa indissociabilidade humana presente na Arte e no viés da corporeidade faz com que a reflexão sobre a Educação, aqui especialmente sobre o ensino de dança, seja pensada nesses termos, também. Ainda com Porpino:

Faz-se até desnecessário ser redundante em esclarecer que, diante dessa perspectiva, todo aprender se constitui numa ação simultaneamente mental e corporal e que o ser humano por inteiro se modifica. Talvez a dança, por desvelar um aprendizado que inevitavelmente parte do movimento, do despertar do corpo para novas possibilidades gestuais, torne mais explícito que o corpo não é coadjuvante na aprendizagem [...] (PORPINO, 2006, p. 120).

O protagonismo do corpo no aprendizado está presente em todas os campos do conhecimento – ainda que pouco aguçado ou mesmo denegrido – e indissociado do ensino da dança é fundamento de qualquer proposta pedagógica, o que pode potencializar a formação dos alunos. Dessa maneira, o ensino de dança considera a corporeidade-sujeito-subjetividade no aprendizado sem privá-lo do acesso aos conteúdos que são importantes e específicos na mesma. Ao considerarmos o aluno-sujeito queremos colocá-lo numa posição de empoeiramento em relação ao conhecimento, que ocorre nas suas múltiplas dimensões de existência, de forma integrada e unificadora.

O bailarino cômico de sua inserção na sociedade gesta diálogos, instiga questionamentos e promove sensações. Os que aprendem-ensinam dança devem ter assegurado o seu direito de expressão, de serem criativos, dialogarem e criarem novos horizontes através da sua dança-corporeidade para um mundo que dança e que pode dançar. Considerar a corporeidade no ensino da dança é também superar as dicotomias existentes na área, a saber: criatividade x técnica, processo x produto, criar x interpretar, dançar profissionalmente x ser professor, dança acadêmica x dança popular, entre tantas outras. Trabalhar na superação desses dualismos pode nos indicar caminhos mais flexíveis e abertos, que considerem a dança como um fenômeno integrado, completamente afim com a noção de indivisibilidade da corporeidade. A dança é, portanto, uma área propícia para a educação de seres humanos mais conscientes da sua unidade, sensibilizados para ocuparem o mundo de forma corporal (antes mesmo de qualquer tipo de pensar, de reflexão ou racionalidade), estética, ética e criativa.

## **A coreografia criada: uma visão geral de *Passarinhando com folha***

A coreografia *Passarinhando com folha* foi desenvolvida no segundo semestre de 2012 durante as aulas regulares do projeto para a turma de alunas entre sete e nove anos. Durante a nossa observação do processo, especialmente no primeiro mês de aula em que a criação cênica não era explícita, eram realizados exercícios técnicos e criativos em dança contemporânea. A professora Segatto (2013) relata que, inicialmente, levou o livro *Poesia Completa*, de Manoel de Barros, para as duas turmas para as quais lecionava, a fim de que cada uma trabalhasse com um poema. A turma escolheu a poesia *Cantigas por um passarinho à toa*. Ela conta como foi o trabalho:

E aí eu dividi assim, a gente leu a poesia. Eu perguntei quem queria ler, aí cada uma das meninas leu uma estrofe, e em cima da estrofe da poesia, de cada estrofe, elas poderiam criar movimentos em cima dessa estrofe. E aí foi lindo! [risos] Porque você fala: ‘*Gente! Que potencial que elas tem assim... que criatividade, que imaginação, que lúdico é esse que habita*’. E a poesia era uma poesia assim muito imagética também, e foi muito lindo. E a partir desses movimentos construídos, elaborados, a partir da poesia, a gente foi para fora da sala de aula. A gente foi experimentar, então, na árvore da Quik. (SEGATTO, 2013)

Inicialmente, foram criadas sequências de movimentos inspiradas na poesia escolhida. E depois, a partir da experiência com Manoel de Barros e com as sensações que aquela poesia trouxe, a professora e as alunas foram para a árvore da Quik- que fica na parte externa do projeto - experimentar a movimentação criada e outras possibilidades de improvisação. Ela diz que “[...] elas foram para a grama, foram para a árvore, para subir ou não em cima da árvore, para balançar ou não, para fazer o que eles quisessem naquele dia. E aí, a partir disso, a gente foi construindo as células do trabalho delas, da coreografia delas [...]”. Este trabalho foi realizado com toda a turma, divididas em duplas, trios ou mesmo sozinhas. Cada grupo de trabalho

escolheu uma estrofe e foi burilando uma série de movimentos criados. Essa movimentação também era dançada pelos grupos, recitando a estrofe do poema escolhida por cada um deles. Além dos trabalhos dos grupos, a professora e as alunas organizaram uma sequência coreográfica maior, chamada carinhosamente de *Grupão*, abarcando todos os movimentos trazidos pelos partícipes. Também com variações da sequência do *Grupão*. Participou a artista-docente, Deise Oliveira, de *Cultura Digital*, que criou um vídeo com as alunas na árvore usado na finalização da coreografia. Percebemos diversas linguagens artísticas, como a poesia, o teatro, as artes visuais, a música e a dança durante o processo colaborativo e criativo em intensidades e profundidades diferentes. O trabalho coreográfico foi composto pelos seguintes elementos: a) sequências coreográficas criadas pelos grupos e executadas apenas pelas alunas-criadoras; b) sequências coreográficas criadas por todos chamadas *grupão* (e suas variações); c) sequências coreográficas com declamação da estrofe do poema; d) vídeo junto à árvore; e) elementos de ligação coreográfica entre os itens anteriormente mencionados. Tudo isso foi experimentado, rearranjado, reorganizado, desorganizado e algumas coisas foram, inclusive, descartadas. A responsabilidade pela criação do trabalho se deu entre a professora e os participantes, mas sem eximir-se da sua condição docente. Essa postura de condução do trabalho criativo nos aproximou da noção de processo colaborativo e proporcionou algumas considerações e relações que apresentamos a seguir.

## **A experiência observada: um processo colaborativo**

Observar o processo de criação de uma obra artística, seja num contexto profissional, seja num ambiente educativo, é mergulhar em um caminho desconhecido, especialmente se o processo observado está aberto ao novo, ao inusitado e busca dialogar de forma efetiva-afetiva com aqueles que dele fazem parte. Essa abertura ao novo e ao desconhecido

esteve presente no processo da Turma 7-9. Com o avanço do tempo de observação participante e ao perceber a forma como as coisas estavam se organizando e sendo criadas, nossas considerações se voltaram para compreender o processocolaborativo. Termo cunhado por Araújo (2006) para denominar a maneira de trabalho e criação do *Teatro da Vertigem*<sup>40</sup>, grupo por ele dirigido e

[...] constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos (ARAÚJO, 2006, p. 127).

Para a compreensão da proposta do diretor, é importante diferenciar o *processo colaborativo* e a *criação coletiva* dos anos 1960 e 1970. Segundo ele, na *criação coletiva* havia

[...] um desejo de diluição das funções artísticas, ou no mínimo, de sua relativização. Ou seja, havia um acúmulo de atributos ou uma transitoriedade mais fluida entre eles. Portanto, no limite não tínhamos mais um único dramaturgo, mas uma dramaturgia coletiva, nem apenas um encenador, mas uma encenação coletiva, e nem mesmo um figurinista ou cenógrafo ou iluminador, mas uma criação de cenário, luz e figurinos realizada conjuntamente por todos os integrantes do grupo (ARAÚJO, 2006, p. 128).

O encenador alerta que, como projeto utópico, a criação coletiva era uma proposta que trazia grande inspiração. Entretanto, sua prática trazia diversas contradições. A mais perigosa era que a “[...] polivalência de funções acabava acontecendo apenas no plano do discurso – teoricamente ousado e estimulador – mas era pouco concretizado na prática” (ARAÚJO, 2006, p. 128). Dessa forma, o que era para ser uma prática de fato coletiva

---

<sup>40</sup>O grupo **Teatro da Vertigem**, criado em 1991 na cidade de São Paulo, desenvolve um trabalho original com base em elementos característicos, que vão desde a utilização de espaços não-convencionais da cidade, passando pela criação de espetáculos a partir do depoimento pessoal dos seus integrantes e de processo colaborativo entre atores, dramaturgo e encenador, até a pesquisa sobre os processos de interferência na percepção do espectador”. Disponível em: <http://www.hotsitespetrobras.com.br/cultura/projetos/14/41>. Acesso em: 5 set. 2013. Para mais informações, vide: <http://www.teatrodavertigem.com.br>.

acabava transformando-se numa atividade na qual o discurso da criação coletiva era usado para manipular as decisões, mantendo o poder das proposições e escolhas para um grupo restrito. Ou ainda, ao contrário da primeira, uma prática na qual a democracia artística exagerada acabava discutindo cada item até a exaustão, podendo causar resultados cênicos flácidos e pouco precisos (p. 128). O autor não pretendeu desmerecer o trabalho com a criação coletiva e reconhece que obras importantes do teatro foram criadas e orientadas por essa vertente. Entretanto, ele ressalta essas diferenças para caracterizar o processo no grupo:

Pretendíamos garantir e estimular a participação de cada uma das pessoas do grupo, não apenas na criação material da obra, mas igualmente na reflexão crítica sobre as escolhas estratégicas e os posicionamentos ideológicos. Não bastava, portanto, sermos apenas artistas-executores ou artistas-propositores de material cênico bruto. Deveríamos também assumir o papel de artistas-pensadores, tanto dos caminhos metodológicos quanto do sentido geral do espetáculo (ARAÚJO, 2006, p. 128).

Para Araújo é claro que a prática proposta no *Vertigem* está afiliada a princípios fundamentais da criação coletiva, mas que há diferenças no modo de conduzi-la:

A principal diferença se encontra na manutenção das funções artísticas. Se a criação coletiva pretendia uma diluição ou até uma erradicação desses papéis, no processo colaborativo a sua existência passa a ser garantida. Dentro dele, existiria sim, um dramaturgo, um diretor, um iluminador, etc. (ou, no limite, uma equipe de dramaturgia, de encenação, de luz, etc.), que sintetizariam as diversas sugestões para uma determinada área, propondo-lhe um conceito estruturador. Além disso, diante de algum impasse insolúvel, teriam direito à palavra final concernente àquele aspecto da criação. Portanto, diferente de um tipo de teatro mais convencional, em que os limites desses papéis são rígidos, e as interferências criativas de um colaborador com outro em geral são vistas como um sinal de desrespeito ou invasão, no processo colaborativo tais demarcações territoriais passam a ser mais tênues, frágeis, imprecisas, com um artista 'invadindo' a área do outro artista, modificando-a, confrontando-a, sugerindo soluções e interpolações. Nesse sentido, uma 'promiscuidade' criativa não é só bem-vinda a essa prática, como é, o tempo inteiro, estimulada (ARAÚJO, 2006, p. 130).

Em resumo, o processo colaborativo pode ser definido como um processo de criação em que todos os participantes são considerados autores da obra cênica. Entretanto, existem funções bem definidas no grupo. Todos os artistas têm possibilidade de se colocar mesmo que sua área de trabalho seja diferente daquela em que ele deseja opinar. Ou seja, é incentivado que todos opinem nos rumos do trabalho e não sejam apenas meros executores das suas funções. Todavia, no caso de conflitos indissolúveis, o(s) responsável(s) por aquela área tem(têm) poder de decisão final.

Fazemos agora algumas considerações sobre o ambiente de criação estudado. Em primeiro lugar, não foi dito pela professora a intenção de trabalhar com um *processo colaborativo*. A sua conduta e os procedimentos por ela adotados é que nos levaram à possibilidade de uma associação entre o observado e o conceito de Araújo (2006). Araújo relata que, no início do *Vertigem*, a maneira de trabalhar com o processo colaborativo já existia mesmo que de maneira pouco consciente. Isso pode ter acontecido com Segatto ao promover sua forma de trabalho. Uma segunda questão, as características da turma e o contexto educativo do projeto não nos permitem exigir o mesmo grau de sofisticação e posicionamento crítico desejados pelos integrantes do *Vertigem*. Além disso, outros fatores influenciam nas características do processo da turma, como o número de horas de aula de dança por semana (apenas duas horas), as faltas recorrentes de algumas crianças no processo, a evasão (no caso, de duas alunas) e o tempo dedicado à criação da coreografia (de, no máximo, quatro meses).

É possível, assim, traçar relações entre o processo observado e o *processo colaborativo* proposto por Araújo (2006). Ele pondera:

Em termos convencionais, o dramaturgo e o encenador são ‘aqueles que pensam’, enquanto os atores são ‘aqueles que fazem’. O conceito da obra, parece, nesse caso, ser um atributo da dramaturgia ou da direção, cabendo aos atores, quando muito, articularem uma visão geral das suas

personagens. Este ‘ator-linha de montagem’, que poucas vezes ou nunca se relaciona com o discurso artístico global, escravo da ‘parte’ e alienado do ‘todo’, parecia não fazer parte do nosso coletivo de trabalho nem de nossos possíveis interesses de parceria (ARAÚJO, 2006, p. 128).

Numa analogia ao universo da dança, numa visão tradicional, é possível pensar que o dramaturgo/encenador é o coreógrafo. Ou seja, é aquele responsável pela concepção da obra, pela sua organização e pela definição das coreografias. E os bailarinos são aqueles que executam com precisão sua função técnica e, quando muito, possuem uma visão mais geral do seu lugar como bailarinos com o espetáculo. Entretanto, muitos grupos e companhias de dança contemporânea e teóricos da dança vêm mudando esse quadro por meio de novos entendimentos do que é dança e proposições de formas diferenciadas de trabalho. A Quik Cia de Dança insere-se nessa perspectiva e, ao longo da sua história, vem pesquisando novas formas de criação e relação entre bailarinos-criadores e coreógrafos. Essa forma de concepção reverbera nos trabalhos desenvolvidos no seu projeto social. Nessa mesma perspectiva, é razoável afirmar que a professora Segatto não deseja *bailarino-linha de montagem* e, muito menos, *aluno-linha de montagem*. Ao contrário, o que ela fomenta é a possibilidade do novo, do expressivo e da apropriação do trabalho coreográfico realizado. O trecho a seguir explicita seu modo de pensar e agir:

[...] o corpo é tão autoral, então porque não dar para a criança e para o adolescente isso, que já é deles né, então assim, tanto é que a coreografia eu só encaminhei algumas coisas. Trouxe a música, elas gostaram da música, mas é delas né. Elas criaram. [...] É o espaço delas. Não é o meu espaço. É o nosso espaço. Então por que eu tenho que chegar lá e falar ‘Não, você vai fazer isso, isso e isso...’. Então foi uma escolha bonita essa composição coreográfica. O resultado também... Eu terminei o ano muito feliz porque eu falei ‘Gente, que que eu fiz?’ ‘Qual é a minha contribuição?’ Porque elas estão lindas, elas têm um movimento muito bonito (SEGATTO, 2013).

Sua fala desvela a forma como compreende o processo e como escolheu trabalhar. Existe uma coerência entre as práticas educativas

e artísticas trabalhadas com a turma ao longo dos nove meses de observações. O processo colaborativo ficou nítido mesmo na própria fala de Segatto: “[...] É o espaço delas. Não é o meu espaço. É o nosso espaço” (SEGATTO, 2013). O trabalho é de todas, da professora e das alunas, por isso ela o chama de *nosso espaço*. A autoria é do grupo, compartilhada por todos os seus integrantes, sejam alunas ou professoras. Outra questão se coloca quanto à divisão de tarefas e funções, ainda que a autoria seja compartilhada, em que a professora se posiciona como uma diretora e organiza coreograficamente o trabalho criado pelas alunas. Repetimos, que as alunas tinham voz e vez, podendo opinar, sugerir e propor mudanças. As decisões foram consensuais, abertas para a turma. Embora, como já dissemos, a professora não se exime de ações e decisões coreográficas e cênicas necessárias, especialmente quando o tempo se fez presente e a necessidade de finalizar o trabalho para apresentá-lo exigia uma conclusão.

No processo colaborativo praticado no *Teatro da Vertigem*, Araújo (2006, p. 131) apresenta três grandes momentos estruturantes da metodologia: 1) *Etapa de livre exploração e investigação*, 2) *Etapa de estruturação dramaturgica* e 3) *Etapa de estruturação do espetáculo e de aprofundamento interpretativo*. Na primeira, dá-se o levantamento do material cênico bruto. Na segunda, acontece a estruturação dramaturgica e pressupõe-se uma primeira versão do texto. Na terceira, organiza-se de fato o espetáculo, e a escrita da cena passa a ser prioridade, considerando as especificidades de cada área que compõe o espetáculo. No processo observado, o trabalho conduzido com a turma pode ser dividido de forma bastante semelhante considerando algumas especificidades do trabalho com dança e as características do processo educativo-criativo já elencadas anteriormente. De fato, a *Etapa de livre exploração e investigação* ocorreu. Foi o momento do trabalho com a poesia de Manoel de Barros, a criação das primeiras sequências coreográficas dos grupos a partir das

estrofes escolhidas e a exploração da árvore e do *quintal* da Quik. Foi a hora de levantamento de material cênico. A segunda, denominada *Etapa de estruturação dramaturgia*, e a terceira, *Etapa de estruturação do espetáculo e de aprofundamento interpretativo*, também aconteceram. Mas é preciso considerar as diferenças existentes devido à mudança de linguagem do teatro para a dança. No caso do processo analisado nesta pesquisa, é possível chamar a segunda etapa, por analogia, de *Etapa de estruturação coreográfica*. Nesse caso, consideramos a primeira versão do *texto* da dança como a organização estrutural, no tempo e no espaço, do material bruto levantado. Nessa etapa, também foram criadas a sequência do grupão e suas variações. Para a terceira etapa, uma denominação possível é *Etapa de estruturação da coreografia e de aprofundamento técnico e expressivo do momento*. Nesse momento, foram trabalhados aspectos de aprofundamento técnico e artístico das propostas, como exercícios para a limpeza de movimentos, exercícios vocais e jogos teatrais para a melhora trabalho vocal, do vide dança com as alunas na árvore da Quik e inserção do mesmo na coreografia; definição e finalização das escolhas coreográficas.

Estivemos próximos das meninas durante o processo em que experienciamos boas relações de carinho dentro dos limites impostos pelo tempo e pela nossa presença como observadores constantes do trabalho. Diante dessa proximidade, asseveramos um percurso denso e muito prazeroso para elas, com o sentimento-attitudes de serem criadoras da encenação. Percebemos forte desejo e de participação nos ensaios mesmo quando se tornava exaustivo. Além disso, elas se colocavam e opinavam, percebendo que seu trabalho era maior no sentido da criação e não apenas de execução de sequências coreográficas. Diante do processo apresentado inferimos que o trabalho pode ser considerado um processo colaborativo, com algumas características que o distinguem da proposta feita por Araújo (2006) já listadas anteriormente. Entretanto, na sua essência, é um trabalho

de autoria coletiva, que busca dar vez e voz a todos os participantes sem diluir as funções ou torná-las frouxas e pouco efetivas.

## **Processo colaborativo e corporeidade: considerações finais**

Nos tópicos anteriores, nos dedicamos a apresentar a coreografia *Passarinhando com folha* e a mostrar que a experiência observada no trabalho da professora Segatto e das alunas pode ser compreendida como um processo colaborativo (ARAÚJO, 2006). Processo em que a vivência primordial corporal (ou da chamada corporeidade) se entrecruzam ou mesmo são indistintos. Para os mesmos não há interesse num ator-linha-montagem, que submete seus trabalhos aos comandos de um diretor, sem apropriação ou questionamento. Esse repúdio conecta-se diretamente ao posicionamento de Merleau-Ponty (2006) que contraria o dualismo cartesiano e suas dicotomias. Não há superioridade do pensar sobre o corpo e o seu fazer tanto na perspectiva da corporeidade como no processo colaborativo. Da mesma forma, eliminar a divisão entre artistas-pensantes e artistas-fazedores é também um dos desejos do trabalho com o processo colaborativo. Considerar o sujeito na sua integralidade não significa não contrariá-lo em sua existência. O processo colaborativo ensina que, nos relacionamentos estabelecidos entre os artistas, deve haver espaço para o debate, porém é preciso ceder e gestar limites. O artista, consciente das suas potencialidades e das decisões tomadas no processo, reconhece que há limites na sua atuação, que podem ser determinados por uma divisão de funções definidas anteriormente e, até mesmo, pelos conhecimentos técnicos que ele possui em determinadas decisões. A corporeidade se dá no relacionamento do sujeito consigo mesmo e com o mundo, por isso há também instâncias de debate, desequilíbrio e desencontro. É preciso cuidado para tratar das questões de criatividade e espontaneidade nessa discussão. A ideia de que um sujeito deve ser livre para se expressar não

pode se sobrepor ao conhecimento de áreas como antropologia, sociologia e psicologia, que nos dizem que nossas ações são também determinadas pelo contexto em que estamos. Ela exige que nos relacionemos com o mundo numa perspectiva de criação ou de composição artística. De fato, os estudos sobre o autoconhecimento encontram solo fértil nos estudos da corporeidade. O ser humano deve sempre ser visto como um *ser no mundo* com todas as implicações que essa condição traz. Processo colaborativo e corporeidade são, portanto, áreas afins que possuem concepções de ser humano que podem ser alinhadas. Um processo educativo que trabalhe nessa perspectiva, possivelmente, traz consigo alinhamentos que buscam as possibilidades expressivas e de autonomia do sujeito.

A partir do processo criativo e educativo observado, é possível afirmar que as práticas propostas trabalham com uma perspectiva de corpo muito próxima àquela proposta por Merleau-Ponty (2006). As alunas foram consideradas na sua integridade durante a criação, tendo espaço para se manifestar, para arriscar e para errar. Entretanto, a conduta da professora não foi de *laissez-faire*, prática difundida a partir dos anos 1970 no ensino de Arte que tanto contribuiu para o esvaziamento da área em âmbito escolar. Ao contrário, após permitir a criação e a improvisação, as alunas eram chamadas para *dar forma a algo*. Lembramos aqui de Ostrower (2012) em que criar é dar forma a algo novo. Na condução do trabalho, houve equilíbrio entre as possibilidades de criação e de definição de elementos coreográficos mais estabelecidos para coreografia. Dizemos mais estabelecidos, e não fixos, porque até o final do processo havia mudança nos elementos coreográficos que compunham a coreografia, evidenciando que o trabalho ia se reconstruindo e se modificando de acordo com o tempo e com as novas e velhas influências que sofriam. As características da turma possibilitaram que o processo fosse tão rico e denso. A afinidade pessoal entre professoras e alunas era evidente, o que também contribuiu para o desenrolar do trabalho. A experiência artística

foi uma importante forma de vivenciar a corporeidade e o exercício da interdisciplinaridade tornou a experiência criadora ainda mais propícia para uma vivência integralizadora do corpo.

A experiência vivida na turma não pretende tornar a dança mais relevante do que as demais linguagens. Mesmo que a dança seja a primeira escolha de expressão artística, as linguagens que se juntaram a ela no processo vieram para proporcionar uma experiência mais potencializadora da experimentação do corpo e das suas possibilidades criativas. Por isso, ressaltamos a importância da interdisciplinaridade, especialmente por perceber que ela surgiu como uma demanda do próprio processo criativo, e não como uma imposição. Merleau-Ponty (2006) afirma que “[...] estamos atados ao nosso corpo” e que “somos seres no mundo”. Diante dessas duas afirmações, é possível dizer que a interdisciplinaridade aconteceu de acordo com as possibilidades de experimentação dos sujeitos participantes, que são determinadas e possibilitadas pelo corpo de cada um, no contexto de criação instalado naquela turma, no universo do Quik Cidadania.

Sobre as possibilidades de criação dos sujeitos, que tinham entre três e quatro anos, consideramos isso um fator fundamental, pois, apesar da pouca idade, houve um envolvimento artístico significativo por parte da maioria das alunas em razão do seu próprio desejo de participação e pela sensibilização estética e criativa, da qual muitas dessas crianças passaram. Dessa forma, as memórias e as experiências anteriores vivenciadas estão apresentadas na sala, na coreografia, na corporeidade de cada uma delas com as possibilidades expressivas e significativas para a criação e, enfim, para vida. Por fim, lembramos aos leitores/as que esse texto é fruto, também, de nossas corporeidades como pesquisadores, bem como da corporeidade dos alunos e professores do Quik Cidadania com os quais nos relacionamos. Reiteramos, assim, a importância de pensar, sentir e propor práticas educativas e artísticas que considerem a corporeidade dos envolvidos, pois

estas são capazes de potencializar a sensibilidade e a expressividade, e proporcionar a educação estética e artística dos participantes. E, quiçá, um mundo mais humano e gentil, e menos bruto e massificado.

## Referências

ARAÚJO, A. O processo colaborativo no teatro Vertigem. Sala Preta, São Paulo: USP. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes**, v. 6, p. 127-133, 2006.

BARROS, M. de. **Cantigas por um passarinho à toa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2007. 32p.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2006. 192p.

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2010. 208p.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano**. Tradução Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial PSY II, 1995. 281p.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. 192p.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 662p.

NÓBREGA, T. P. da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. 125p.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2012. 192p.

PORPINO, K. O. de. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. Natal: Ed. da UFRN, 2006. 147p.

SEGATTO, L. L. de. [Entrevista Concedida] à pesquisadora Ana Clara Buratto. Belo Horizonte: 16 ago. 2013.

# **Ser criança: uma leitura fenomenológica da infância**

**Janete de Souza dos Santos**  
**Gilberto Aparecido Damiano**  
**Mônica de Ávila Todaro**

## **Introdução**

Esse capítulo tem sua base nas leituras realizadas no processo da pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares na Universidade Federal de São João del-Rei intitulada “Experiências e sentidos nas relações de crianças com os meios de comunicação: estudo de caso em uma escola municipal de Barbacena/MG”. Movimento em que fui orientada pelo professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano e com o qual reescrevo o texto para tal publicação.

Com o intuito de compreendermos a infância sem generalizá-la, com o olhar atento e sensível que merecem as crianças enquanto protagonistas de suas vidas e de suas relações sociais, buscamos as obras de Merleau-Ponty (1990a, 1990b) e Sarmiento (1997, 2003) em que há um encontro com a infância “polimorfa” e “plural” como mencionam os referidos autores. Essa experiência atrelada ao referencial fenomenológico permitiu-nos perceber a infância em suas características próprias, pois o fenômeno mostra-se ao seu modo aos olhos atentos que, em posição de “retorno às coisas mesmas” (*zudensachenselbst*), não traz a pretensão de explicar o fenômeno, mas, sim, considerar as crianças como atores principais nesse processo e não apenas “assujeitadas” aos adultos que as cercam.

## Merleau-Ponty e a infância

Pesquisar a criança inspirada em uma perspectiva fenomenológica exige a retirada dos “calçados” teóricos e pré-conceitos que rotulam e minimizam a experiência de todas as crianças, transformando-a em um modelo padrão. Assim, estar “descalça” possibilita o encontro com uma infância que se (des) vela apenas aos olhares atentos. O des-velar aqui repousa na perspectiva da verdade ou da *a-lethéia* grega, ou seja, o fenômeno se guarda de um único e definitivo mostrar-se, pois há sempre algo a ser visto, invisível, não revelado na existência do mesmo. Tudo que venhamos a descrever, afirmar ou explicar sob os fenômenos estará sempre aquém do mesmo. Por fim, não há representação conceitual última, universal, a histórica.

Ao propor a discussão a respeito do tema infância, não temos a pretensão de explicar esse fenômeno, mas sim compreendê-lo tal qual ele se mostra. Para isso, Merleau-Ponty (1990a, 1990b) ajuda nessa compreensão do que é o “ser criança” em sua totalidade, tanto nos aspectos corporais quanto culturais, bem como em sua relação com o mundo que a cerca, ou seja, compreender a infância a partir do ponto de vista da criança e não do adulto. Desse modo, a escolha do autor se justifica pela riqueza de sua obra e adequação de sua proposta aos interesses dessa pesquisa.

Para o filósofo, o acesso à infância deve acontecer pelo encontro com a fala da criança, uma fala originária, ou “fala falante”, “[...] em que a intenção significativa se encontra em estado nascente” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 266). Isso implica voltar à infância mesma, ou seja, realizar a posição reduzida, de “retorno às coisas mesmas” (*zudensachenselbst*) para compreendê-la. É importante nesse processo de conhecer melhor a infância, ouvir e respeitar as crianças em seus pontos de vista, acolhê-las em seu “saber efetivo” como mencionou nosso autor em

seus Cursos na Sorbonne. Com esse acolhimento, é possível compreender melhor a criança e conhecê-la em sua manifestação própria; decidir-se a aceitar o convite à reflexão a respeito da experiência do ser criança sem conceitos, ideias ou comportamentos pré-estabelecidos. Há muitas críticas do filósofo francês com respeito às teorias do desenvolvimento humano e às formas engessadas de educar a criança. Segundo o autor, esse engessamento provoca o afastamento do adulto da experiência de conhecer a criança mesma em suas expressões singulares.

Portanto, ao buscar a compreensão de como é a constituição do ser criança, segundo Merleau-Ponty (1990a, 1990b), precisamos considerá-la em suas relações com o outro, com a linguisticidade, com a corporeidade, com a temporalidade, com a espacialidade e com a mundaneidade. Utilizando esses conceitos, Machado (2010) exemplifica essa relação com o outro como uma “flor da vida”, composta por cinco pétalas que representam a parte existencial da vida da criança. A primeira pétala, refere-se à outricidade ou à relação da criança com o Outro. A segunda, é a da corporeidade (embora a autora faça uso da expressão corporalidade) que foca a relação da criança com o corpo. A terceira, é relação da criança com a língua ou linguisticidade em que se comunica com o mundo. A quarta pétala, é a da temporalidade ou sobre a relação da criança com o tempo; e, por fim, a quinta pétala é da espacialidade que considera a relação da criança com o espaço. O cabo dessa flor que se enraíza no solo representa a relação da criança com o mundo, ou, mundaneidade. O adulto é considerado nessa relação, a mão que rega a “flor da vida” e que em um gesto de cuidado e responsividade contribui para a inserção da criança no meio social e cultural.

Considerando tal descrição de Machado e voltando-nos para a questão do modo de interpretação das crianças dessas relações do eu com o outro, podemos dizer que a experiência de cada criança é única, por isso é mais razoável se falar em infância como pluralidade. Razão

que nos leva a não esperar que as crianças se comportem do mesmo jeito, desenvolvam a fala na mesma idade, aprendam a andar no mesmo tempo; enfim, o respeito dessas e outras características próprias da constituição das crianças como ser no mundo.

Nessa vertente discutida é que acessamos o conceito de “polimorfismo”, afastando de vez as possíveis generalizações acerca da infância. Considerar a criança como um ser polimorfo é pensá-la em suas múltiplas possibilidades e potencialidades de constituição e de vivências. Para tanto, é preciso concebê-la “[...] não como um ‘outro’ absoluto nem como ‘o mesmo’ que nós, mas como *polimorfa* [...]” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 220), sujeita a variar de formas ao longo de sua vida. Para nosso autor essa característica de “polimorfismo” está acompanhada de uma prematuração, pois:

[...] a criança leva, já de início, uma vida cultural; ela entra muito cedo em relação com seus semelhantes. Ela manifesta interesse pelos fenômenos mais complexos que a envolvem; por exemplo, pelos rostos para os quais ela adquire uma verdadeira ciência de decifração, numa época em que se poderia pensar que ela só tem uma vida sensorial (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 221).

As crianças, com essa possibilidade de experimentar as vivências culturais expressas pelos adultos que as rodeiam e as suas próprias, expressam de maneira polimorfa suas aprendizagens. Os adultos, por sua vez, nem sempre estão preparados para essa vivência, pois explicam essas mudanças contínuas como bagunça, distração, dispersão ou, até mesmo, como perda de tempo. Para alguns adultos não é fácil lidar com essas dimensões ou alterações. Todavia, se faz necessário um tal aprendizado por parte de educadores, pais e demais responsáveis pela educação na infância, pois que se abrem outras possibilidades para uma recíproca aprendizagem e, especialmente, oferecer condições efetivas para um aprendizado mais significativo para a criança como ser no mundo e para o mundo.

Outra característica importante para se observar nas manifestações do ser das crianças é a sua capacidade de imitação (mimesis). É por meio dela que a criança interpreta o mundo à sua volta. Para exemplificar essa condição Merleau-Ponty (1990b) utiliza o simples ato de sorrir como uma maneira de imitação e de apreensão do mundo e do outro, pois

A criança executa um gesto à imagem do que vê ser feito por outro: sorri porque se sorri para ela. É preciso que traduza a imagem percebida em linguagem motora; ora, ela não tem uma imagem de si mesma sorrindo nem o sentimento motor do outro. A transferência do outro para ela não é possível por analogia (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 70).

Imitar é um ato de aprendizagem que requer da criança um esforço corporal, motor, que ajude-a na tradução ou interpretação daquilo que vê ou vivencia. Nesse viés, é preciso estar sempre com o olhar atento e voltado para as crianças para perceber em suas ações, como elas estão interpretando e incorporando a realidade vivida.

Dadas estas pistas a respeito de como Merleau-Ponty percebe a infância em suas características singulares, permitindo às crianças serem o que elas são, ou, se apresentarem do seu modo, em suas manifestações polimorfos de outriedade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade, pode-se considerar que pesquisar a infância – em uma perspectiva merleau-pontiana – é ir ao encontro das diversas manifestações de como é ser criança aqui e agora, sem querer encontrar um único modelo para ela. É dando voz às crianças que se pode conhecê-las em suas vivências.

## **A infância e os estudos de Sarmiento**

Continuando a reflexão a respeito da infância, agora com a ajuda do autor Sarmiento (1997, 2003) e de sua perspectiva sociológica, buscamos compreender o fenômeno da infância ao longo dos anos, contextualizando-a socialmente; algumas interrogações podem ser colocadas como ponto de partida:

[...] Como é que as crianças veem o mundo em que vivem e como é que veem a sua condição de crianças? [...] Como é que são vistas: mais como agentes activos ou mais como seres passivos perante a sociedade e a vida adulta? Que expressões culturais próprias da infância existem? Que marcas podem ser identificadas no espaço social, resultantes da presença ou da resposta a necessidade das crianças? (SARMENTO, 1997, p. 62).

É possível percebermos nessas perguntas a importância dada por Sarmiento à contextualização da infância sob o ponto de vista da criança e de suas vivências. Para ele, não importa o ponto de vista do adulto e sim que ele se atente para o contexto sócio-cultural ao qual a criança está inserida. Assim como os adultos, as crianças também são atuantes na sociedade em que vivem e isso deve ser considerado, pois elas também produzem suas culturas, não são apenas seres passivos, ou mesmo, adultos em miniaturas, que carregam consigo o peso e a esperança de um mundo melhor.

Essa colocação leva à proposição de Sarmiento a respeito da necessidade de desconstrução de conceitos e de imagens mitificadas e estereotipadas da infância, como a criança como um ser anedótico, engraçadinho; ou mesmo afirmar que todas as crianças gostam do mesmo estilo de desenhos, roupas, brinquedos e alimentação. Para o sociólogo, é necessária uma análise crítica dos conceitos que dominam o tema infância, sendo que a criança deve ser considerada a protagonista de sua própria história, daí o autor falar na “leveza da renovação” (SARMENTO, 2003, p. 2) e a capacidade de ação que cada criança traz. Ela é um ator social e é partindo dela e com ela que se pode entender a infância. Portanto, ao falar dessa força potencial da infância, da sua capacidade criadora e de ação, rompe-se com o anonimato e o isolamento das crianças em um mundo supostamente infantil, quebra-se de vez a redoma de vidro que as colocava em condição de “não adulto” e “assujeitadas” às condições dos adultos.

Com esse olhar diferenciado para a infância, Sarmiento propõe uma nova maneira de pensar a infância, o que leva à “[...] consciência social da existência da infância” (SARMENTO, 2003, p. 3). Desse modo, não

cabe ver as crianças como um ser anedótico, engraçadinho e irracional, mas sim como atores sociais, importantes e influentes na cultura e na sociedade em que vivem, sendo essa uma conquista dos tempos atuais:

[...] a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (SARMENTO, 2003, p.10).

Compreender essa mudança e as crianças como atores sociais implica considerarmos suas vivências, seu contato com a cultura, sua maneira de se expressar e representar o mundo. Com esse olhar, é possível o afastamento dos discursos que rotulam a criança dizendo que ela “vive em seu mundinho”, ou, “o mundo das crianças”, “o mundo mágico da primeira infância”. Nesses dizeres está implícito que as crianças estabelecessem relações somente entre si, em uma sociedade paralela, onde não se relacionam com outros seres humanos que não sejam de sua faixa etária. As rotulações citadas contribuem para a generalização da infância, como se existisse apenas uma infância no mundo, levando a uma concepção única do que é ser criança. Há de se considerar que as crianças podem estar em locais que lhes proporcionam seu encontro com outras crianças, porém isso não significa que elas estejam isoladas em um mundo ou em uma sociedade infantil; ao contrário, reconhecer a criança atuante em seu convívio social com os adultos e com outras crianças não as nega enquanto seres únicos, mas sim implica que cada criança “[...] possui uma originalidade e identidade que deva ser respeitada e ouvida e, caso assim o seja, tal procedimento acabaria por favorecer a criação de uma identidade pessoal em sua plenitude” (NARDI, CAMARGO, 2010, p. 96).

Outro fenômeno semelhante ao das generalizações é citado por Sarmento, o da “globalização da infância” que parece dizer que:

[...] há só uma infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos: colecionam cartas Pokemon, veem desenhos animados dos estúdios japoneses, brincam nas consolas de jogos da Mattel, leem os livros do Harry Potter, calçam tênis da Nike [...] (SARMENTO, 2003, p. 9).

Tanto as generalizações quanto a globalização vão contra o pensamento do sociólogo a respeito do que é infância e o que deve ser considerado quando se fala nela. Para ele,

[...] torna-se necessário explicitar os campos semânticos do conceito de infância, distinguindo, nomeadamente, a infância entendida como determinada etapa da vida, compreendida dentro de certas balizas de natureza etária (de resto bastante variáveis), da infância perspectivada como conjunto social de características heterogêneas (SARMENTO, 1997, p. 63).

Assim, pensando nessa proposição da infância como etapa variável e heterogênea na vida de cada criança, Sarmento (2003) propõe que as culturas da infância sejam pensadas a partir da dimensão semântica, de sintaxe e de morfologia.

A dimensão semântica, assim como estudada na gramática da linguística, refere-se ao estudo dos significados. Aqui essas significações se referem às significações realizadas pelas crianças, ou seja, elas estão sempre reinventando seu tempo e com isso, referenciando e significando suas experiências no mundo. Por isso, diz nosso autor que o ‘era uma vez’ de uma criança continuamente convoca ao presente, de tal modo que ‘era uma vez’ é sempre a vez em que é anunciada.

Quanto à dimensão de sintaxe, concordo que pode ser comparada ao estudo gramatical no que se refere às relações de concordância, subordinação, ordem e formalidades que ligam as crianças com suas representações acerca do mundo. Assim, esses elementos da sintaxe

[...] sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade; o “então eu era herói” da criança - cantado por Chico Buarque de Holanda - exprime bem esta ideia de um ser que se *outra* no que vê e

projecta e, por isso, articula na ordem do discurso o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir, homologizados na sua dupla face (SARMENTO, 2003, p. 13).

Acreditamos que esse fazer de conta da criança se “*outra*” (p. 13) no que se vê, e deixá-la se projetar além de contribuir para seu entendimento do que é ser adulto, é um exercício de representação que possibilita à criança se constituir na sociedade como um ser ativo e capaz de interpretar a realidade e as funções sociais presentes na sociedade.

Por fim, a terceira dimensão, a morfologia é a possibilidade das crianças estarem em contato, entenderem as culturas infantis e lidar com as “especificidades de formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância” (SARMENTO, 2003, p. 13), ou seja, os significados dados pelas crianças aos seus jogos, brinquedos, brincadeiras, entre outros elementos que fazem parte de seu cotidiano.

Definidas essas dimensões, Sarmento diz aos leitores de seus textos que ao estudar as culturas da infância não pode se esquecer de quatro eixos que as estruturam. São eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Como o próprio nome diz, a interatividade diz respeito à convivência das crianças com seus pares, das atividades sociais que desempenham, da aprendizagem partilhada, sendo esse um processo de crescimento e aprendizagem do mundo. Muitas das vezes essa interação acontece durante o brincar das crianças. A ludicidade se refere ao brincar que não é exclusivo às crianças, mas próprio do homem e apontado por (SARMENTO, 2003 p. 15) como “[...] uma das suas actividades sociais mais significativas [...]”. A fantasia do real pode ser compreendida como as interpretações próprias das crianças, que constituem a sua visão de mundo. Essa fantasia está ligada à brincadeira de faz de conta e é um refúgio das crianças para lidar com situações complexas, ou mesmo, dolorosas. O quarto eixo é a reiteração e se relaciona com o tempo diferente das crianças, que é continuamente reinventado com novas

possibilidades de ser criança nos mais variados lugares e tempo. Daí o autor propor a reinstitucionalização da infância e um novo olhar para o lugar da criança, pois isso garantir a infância a uma criança depende também das condições em que ela está situada.

Assim, a escolha de Sarmiento se deve à possibilidade desse encontro com esse olhar atento do adulto, pois ao ver a criança como um ser social e buscar compreender a infância pelo ponto de vista social no qual os pequenos estão inseridos. O autor atualiza, assim, a noção de infância presente nos livros Merleau-Ponty na Sorbonne.

## **Entre meios: pontos comuns nas teorias de Merleau-Ponty e Sarmiento**

Apesar de Sarmiento não mencionar ter lido as obras de Merleau-Ponty e utilizar a Antropologia Cultural como referência, nas entrelinhas dos textos “A infância como construção social” (SARMENTO, 1997) e “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade” (SARMENTO, 2003), é possível ver muitas relações com o fenomenólogo. Pode-se supor que as referências em comum explicam essa proximidade e a atualização do pensamento merleau-pontiano em Sarmiento. Assim, considerando o tema infância como comum aos dois autores, é possível estabelecer uma aproximação entre eles.

A contribuição da descrição da infância em Sarmiento está no reconhecimento da criança como ator social, ou a criança como uma espectadora de si mesma como diz Merleau-Ponty (1990b, p.78); capaz de produzir e interferir na cultura, pois, independente da intervenção do adulto,

As crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte (SARMENTO, 2003, p. 14-15).

Aceitar as crianças como atores sociais, respeitando sua maneira de apreender o mundo, leva a pensá-las em sua originalidade e maneiras de expressão. Trata-se de perceber a infância de um ponto de vista mais próximo possível da percepção das crianças, que é um ser no mundo e para o mundo. Assim, se o adulto olhar a criança como um “não adulto”, estará negando o fenômeno da infância.

Adentrando um pouco mais nessa relação entre adultos e crianças, Merleau-Ponty (1990b) diz que:

[...] o adulto não pode adotar uma atitude de não intervenção quanto à criança. Ele é obrigado a intervir em certos casos; não pode deixar a criança fazer certos atos perigosos, por exemplo. Mesmo entre adultos, essa participação com o outro existe. Se se está ligado a alguém, sofre-se com seu sofrimento. Estar ligado com alguém é viver sua vida, pelo menos na intenção (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 86).

Em certos casos, os adultos devem intervir nas ações das crianças, porém eles não devem fazer dessa intervenção uma determinação, pois a participação proposta pelo filósofo francês é a da participação com o outro e não sobre ele.

Sarmento (1997) parece concordar com essa intervenção quando na passagem de seu texto, faz uso das normas sociais para falar do direito à livre expressão das crianças e da não violação de suas vidas. Assim, essas normas, apesar de terem sido controversas durante um tempo, contribuem para reconhecer que as crianças precisam ser protegidas das condições que colocam sua vida em perigo, ou mesmo, daqueles que a exploram e manipulam.

No que se refere às significações das crianças a respeito de como elas apreendem o mundo e suas relações de aprendizagem, estas estão presentes em todos os espaços, porém é na relação familiar seu primeiro contato com o princípio educativo. Para Merleau-Ponty a família será o primeiro contato da criança com o mundo, com a cultura e com o que é ser adulto.

É pelo exercício da vida, da criação de si para si, que a criança torna-se adulto. Não há meio de desenvolvimento a não ser pela presença dos pais em volta da criança e da cultura que eles veiculam até ela” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 43).

Essa presença é mencionada por Sarmiento (2003) quando considera a família esse lugar de acolhimento, desenvolvimento e proteção, porém devem ser consideradas as transformações nessa estrutura, visto as condições sociais influenciarem mudanças nessa instituição social, pois,

As transformações na estrutura familiar põem a descoberto o carácter mítico de algumas teses do senso comum que veem no núcleo familiar o espaço aproblemático e “natural” de protecção e promoção do desenvolvimento das crianças. Com efeito, este é um lugar problemático e crítico, onde tanto se encontra o afecto como a disfuncionalidade, o acolhimento como o mau-trato. Deste modo, a transformação familiar convida a que a família seja pensada como instituição social, sendo como tal construída e estruturada, e não como uma entidade natural, imune ao *pathos* da vida social (SARMENTO 2003, p. 8 - itálico do autor).

É possível perceber nessas duas últimas citações uma atualização do pensamento de Merleau-Ponty feita por Sarmiento no que se refere à família. Para ambos os autores, as crianças apreendem o mundo, a cultura, a fala e outras coisas mundanas com seus pais. Segundo Merleau-Ponty (1990b), esse fenômeno acontece na primeira fase da vida das crianças pela convivência e pela imitação do adulto; já Sarmiento (2003) pensa que a estruturação das culturas da infância acontecerá pelos eixos da interação, ludicidade, fantasia do real e reiteração. A convivência, ou relação eu com o outro, pode ser relacionada à interação e à ludicidade. A fantasia do real é o modo de agir da criança frente às situações vividas, a qual pode-se dizer que é uma reinterpretação da realidade dada que se assemelha à imitação explicitada por Merleau-Ponty. Tudo isso nos leva a pensar que Sarmiento anda por um caminho de atualização de algumas perspectivas do filósofo.

Outra questão comum nas obras dos dois autores diz respeito à luta que eles travam em prol do entendimento da infância como uma

manifestação singular de um período da vida. Cada criança é uma e, por isso, falar em infâncias como pluralidade e “polimorfismo”, pois várias são as formas de vivê-las. Merleau-Ponty e Sarmiento possibilitam afirmar que existem várias infâncias nos contextos mais variáveis possíveis. Desse modo, a infância de uma criança do meio urbano da cidade de São Paulo, por exemplo, nunca pode ser tratada como igual à infância das crianças do sertão nordestino, onde lhes faltam condições básicas de sobrevivência. Rotular a infância é generalizá-la, assim como falar que “toda criança gosta de brincar”, “toda criança gosta de assistir desenhos animados”, “todas as meninas gostam da boneca *Barbie*”, “todos os meninos brincam de carrinho da *Hot Wheels*”; dentre outras frases que estamos habituados a ouvir, ou mesmo falar.

Então, ao discutir a infância a partir do pensamento de Merleau-Ponty e Sarmiento, é preciso ter atenção para as questões da criança enquanto sujeito único e singular, que se manifesta do seu modo e tempo, que participa e contribui para a construção da cultura na sociedade em que está inserida. Estar de acordo com os pensamentos dos autores é considerar a infância enquanto pluralidade de formas, ou em suas características polimorfos; é fugir de todas as generalizações que rotulam as crianças e as isolam em um mundo supostamente só delas.

A criança está inserida no meio social, vive-o e participa dele com a mesma intensidade que os adultos. Desse modo, ao falar em infância e criança, é necessário fazer uma contextualização dela com as condições de vida que a envolve. Isso significa situar o fenômeno como propõe a fenomenologia. Portanto, descrever o fenômeno da infância nos séculos XVII e XVIII, por exemplo, não é a mesma coisa que descrevê-la nos dias atuais, pois existe um meio social que se relaciona diretamente com a criança. Foi com esse intuito que busquei o estudo da infância partindo dos conceitos de “polimorfismo” e protagonismo diante da característica

de “actores sociais” presentes nos pensamentos de Merleau-Ponty (1990a, 1990b) e Sarmento (1997, 2003).

## Últimas considerações

Buscamos apresentar ao leitor as contribuições e as aproximações entre Merleau-Ponty e Sarmento quanto à compreensão da infância distinta das representações ou conceituações mais simplificadas e distanciadas da experiência própria das crianças. Da importância de compreendê-las socialmente, em suas relações com o outro, com a linguisticidade, com a corporeidade, com a temporalidade, com a espacialidade e com a mundaneidade. Ou ainda, no viés de Sarmento, pensar o ser criança como ser social, ator, a partir da dimensão semântica, de sintaxe e de morfologia. Por fim, reconhecer a importância de pensá-la como sujeito único e singular, que se manifesta do seu modo e tempo, que participa e contribui para a construção da cultura na sociedade em que está inserida. Talvez, a perspectiva de ser social, o polimorfismo e a pluralidade constituam bons princípios para a atuação pedagógica!

## Referências

MACHADO, M. M. Fenomenologia e Infância: O direito da criança a ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: v. 22, n. 49/1, p. 249-264, 2013.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Pensadores & Educação, 19). 2010. 120p.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Filosofia e Linguagem**. Campinas, SP: Papirus, 1990a. 246p.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Psicossociologia e Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1990b. 317p.

NARDI, E. R.; CAMARGO, R. L. Fenomenologia da Infância. **Revista Filosofia Capital**. Brasília: v. 5, n. 11, p. 92-102, 2010.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez/Editora Autores Associados, 1990. 96p.

SARMENTO, M. J. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças** - contextos e identidades. Portugal: Bezerra Editora, 1997. 293p.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>

# O teatro fórum: o espaço estético e pedagógico do teatro da pergunta

**Marcelo Ramos Saldanha**

Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro.

Augusto Boal<sup>41</sup>

## Introdução

Na simplicidade da citação de Lopes de Vega, o dramaturgo, escritor e diretor brasileiro Augusto Boal, pai do Teatro do Oprimido, define o teatro como “um tablado, dois seres humanos e uma paixão”<sup>42</sup>, e o faz para afirmar que o teatro sempre será uma arte vivida entre dois seres, nunca um apenas. Todo teatro será, de uma forma ou de outra, comunitário, de forma que, mesmo no monólogo, o antagonista está implícito, ainda que fisicamente ausente. Assim, o teatro sempre será o encontro do humano com a palavra, não a palavra exógena como a da pedagogia bancária, a qual Paulo Freire denunciou, mas de uma palavra afetiva, nascida em comunidade, no encontro dos humanos na vida. Quando o teatro é vivido num tablado comunitário, a palavra encontrada nessa relação dialógica entre os atuantes é carregada de afeto. É palavra encarnada, relacional, cujo significado não é doado, mas que nasce no provar da vida, para usarmos uma expressão de Michel Henry, na forma como ela nos conduz ao enredo de si por meio da relação. Nela, estamos

---

<sup>41</sup>Trecho da mensagem proferida por Augusto Boal no âmbito do Dia Mundial do Teatro, em 2009, quando recebeu da Unesco o título de Embaixador Mundial do Teatro. Texto acessível no site <http://www.world-theatre-day.org>.

<sup>42</sup>BOAL, A. *Hamlet e o Filho do Padeiro*: Memórias Imaginadas. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 30.

tramados no tecido da vida, no qual não encontramos dobras nas quais a vida não se manifeste em toda a sua força.

## O nascimento do teatro pergunta

Augusto Boal teceu sua obra sem jamais desconsiderar essas mesmas relações de afeto. Tanto que em 1973, quando Boal participava da Campanha de Alfabetização Integral<sup>43</sup>, no Peru, nasceu a técnica do Teatro-fórum. Boal já fazia uso da dramaturgia simultânea, na qual os artistas em cena traduziam na poética teatral as questões do cotidiano do povo, escrevendo junto com o público a solução para os problemas vividos pela (o) protagonista. Na dramaturgia simultânea, a companhia de teatro apresentava uma peça contendo um problema ao qual se queria encontrar uma solução. O espetáculo se desenvolvia até o ponto da crise, até o momento em que o protagonista devia tomar uma importante decisão. Nesse ponto, a peça parava e perguntava-se aos espectadores o que o protagonista deveria fazer. Cada um dava a sua sugestão e os atores, no palco, improvisavam uma por uma, até que todas as sugestões se esgotassem.<sup>44</sup> Como Boal mesmo define, nessa técnica “os espectadores ‘escrevem’, simultaneamente com os atores que representam”.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup>Em 1973, estimava-se que o Peru contava com aproximadamente 4 milhões de analfabetos ou semi-analfabetos entre os falantes dos 41 dialetos das duas principais línguas indígenas, o quechua e o aymará. Nesse contexto, a Campanha de Alfabetização Integral, denominada de Projeto ALFIN, tinha o ambicioso objetivo de erradicar o analfabetismo no Peru por meio da unificação do país em torno do bilinguismo, de forma que os educandos adquirissem fluência em sua língua materna e no castelhano. O objetivo inicial consistia em demonstrar aos educandos “que todos os idiomas são linguagem, mas nem todas as linguagens são idiomáticas” (BOAL, A. Stop: c'est magique! Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 137). Foi assim que a linguagem artística foi incluída como instrumento de libertação e comunicação, tornando o Peru um solo ideal para experimentações que levassem o teatro ao povo enquanto linguagem, de forma que pudesse ser utilizada por qualquer pessoa, independente de qualquer talento para o palco. Tanto os domínios da linguagem artística quanto do bilinguismo serviam ao povo como uma nova forma de conhecimento da realidade, numa soma de linguagens que conduz ao empoderamento, ao pensar por si mesmo em detrimento da submissão de qualquer doutrinação.

<sup>44</sup>BOAL, A. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 19.

<sup>45</sup>BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980b. p. 144.

Nesse período, o teatro boalino já se deparava com a necessidade de quebrar o domínio do palco por parte dos atores e fazer nascer outra forma de relação da plateia com o palco. Tanto que um fato emblemático marcou a ruptura que deu origem ao *Teatro-fórum*. Uma mulher enganada por seu companheiro decidiu buscar ajuda no teatro proposto por Boal. Até então, o Teatro do Oprimido trabalhava apenas com problemas de cunho social ou econômico junto à plateia. Boal aceitou o novo desafio e dirigiu os atores para que interpretassem a narrativa da mulher e, no ponto crítico vivido pela protagonista, interpelou a plateia na busca de uma solução. Após a interpretação das muitas opções advindas dos espectadores, uma mulher definida por Boal como “corpulenta” deu a sua opinião: “ela tem de deixar ele entrar, tem que ter uma conversa séria com ele e depois ela pode perdoar”.<sup>46</sup> Os atores interpretaram a sua versão, mas a mulher manifestava corporalmente uma imensa inconformação com essa atuação que, segundo ela, não representava sua ideia. Diante dos olhares fulminantes da mulher, Boal questionou-a, disse que os atores tinham interpretado exatamente o que ela havia proposto. Discordando do diretor, a mulher retrucou: “Não foi isso que eu disse. Eu disse que ela devia ter uma explicação clara, muito clara, e só depois, de...po...is..., só depois ela devia perdoar”. Sem saber o que fazer, Boal propôs que ela subisse ao palco e encenasse a solução que achava melhor. Ela aceitou a sugestão e assim o diretor narrou o resultado dessa experiência:

Iluminada, transfigurada, a senhora gorda estufou o peito, inflou-se toda e, com os olhos fulgurantes, perguntou: “Posso?” — “Pode!” Subiu no palco, agarrou o pobre ator-marido indefeso, que era apenas um verdadeiro ator e não um verdadeiro marido e, além disso, magro e fraco, agarrou um cabo de vassoura e começou a bater-lhe com toda força enquanto lhe dizia tudo o que pensava das relações entre marido e mulher. Tentamos socorrer o companheiro em perigo, mas a senhora gorda era mais forte do que nós. Finalmente, deu-se por satisfeita, colocou sua vítima sentada

<sup>46</sup>BOAL, O. *arco-íris do desejo*: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 21.

à mesa e disse: “Agora que nós tivemos esta conversa muito clara, muito sincera, agora você vai lá na cozinha e pega a minha sopa!”<sup>47</sup>

Tal experiência demonstrou para Boal que “quando é o próprio espectador que entra em cena e realiza a ação que imagina, ele o fará de uma maneira pessoal, única e intransferível, como só ele poderá fazê-lo e nenhum artista em seu lugar. Em cena, o ator é um intérprete que, traduzindo, trai. Impossível não fazê-lo”.<sup>48</sup> A partir dessa experiência, o Teatro do Oprimido, que até então representava a ação por meio de atores profissionais, passou a ser, também, teatro-fórum, onde o espectador converte-se em ator. Assim, o teatro boalino passou a incluir em sua pedagogia, de forma mais intensa, a transitividade, a democracia e o diálogo, interrogando o espectador e esperando dele uma resposta, o que gerou um “espaço no qual se possa criar, aprender, ensinar, enfim, transformar”.<sup>49</sup>

Sendo um teatro-experiência, no Teatro-fórum o processo de criação acaba por ganhar mais importância que o resultado cênico, pois “o fórum é o espetáculo, o encontro entre os espectadores, que defendem suas ideias, e os atores, que contrapõem as suas”.<sup>50</sup> Enquanto se constrói a cena, os envolvidos na atuação, atores e espectadores, conseguem tomar consciência da mecanização do comportamento e por meio de exercícios teatrais e da própria encenação comunitária, na qual os atores não possuem controle, que sentimentos e sensações represados podem encontrar espaço de fruição.

Para melhor entendermos essa técnica, vejamos como se estrutura uma seção de Teatro-fórum. Na primeira metade da seção, os atores apresentam por meio da encenação um problema social que Boal denomina como *anti-modelo*, por consistir num modelo de vida

---

<sup>47</sup>BOAL, O. *arco-íris do desejo*: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 22.

<sup>48</sup>Ibidem.

<sup>49</sup>BOAL, O. *Stop: c'est magique*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 1980b, p. 34.

<sup>50</sup>BOAL, O. *arco-íris do desejo*: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 22.

não desejado, criado a partir da ótica do opressor. O texto do *anti-modelo* possui um tema único, a opressão, variando consoante as muitas manifestações dessa mesma opressão.

Nessa atuação, o oprimido é impedido de realizar um desejo pautado numa necessidade real, de cunho pessoal ou social. Tanto o desejo quanto as circunstâncias que impedem a sua realização devem ficar claras para todos os envolvidos. O protagonista buscará, sem sucesso, a superação dessa dificuldade, deixando claro os diferentes querereres e os choques existentes no conflito dramático. Ao término da apresentação do *anti-modelo* o conflito não se resolve, antes se acirra ao ponto que a peça termina sem conclusão e o espect-ator<sup>51</sup> é convidado pelo curinga<sup>52</sup> a resolver o conflito. Enquanto os demais atores ficam congelados, alguém da plateia assume um dos personagens e intervém na ação, buscando a superação da situação de opressão.

Apesar de o conflito ser o motor da cena, a finalidade do Teatro-fórum não é a resolução do conflito, mas o debate estético e ético. De nada adianta uma intervenção autoritária por parte do espect-ator, destruindo o *anti-modelo* e resolvendo a questão. O sucesso dessa experiência teatral está no levantamento de múltiplas soluções para o problema, envolvendo efetivamente os atuantes, com pensamento, emoções, corpo e ação, de modo a promover o desvelamento dos mecanismos de poder por meio da problematização da relação opressor e oprimido. É dessa forma que o teatro passa a ser um ensaio para vida concreta, fazendo uso de todas as ferramentas estéticas de que dispõe.

Acerca do *anti-modelo*, ou melhor, da palavra usada para definir a técnica, Boal recebeu muitas críticas, nomeadamente entre os defensores

---

<sup>51</sup>No Teatro-fórum, o termo espectador é substituído pelo termo espect-ator. O primeiro termo sugere a existência de um ser ativo e outro passivo, enquanto o segundo denota que a mesma pessoa pode assistir ou interferir na ação cênica. Boal não desconsidera a importância da profissão do ator, mas entende que “o teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos” (BOAL, 2002, p. 28).

<sup>52</sup>Trataremos do sistema curinga no próximo tópico.

do *psicodrama*<sup>53</sup>, como é o caso de Ângela Leite Lopes e Fátima Saadi, que tecem duras críticas ao caráter autoritário da expressão *anti-modelo*, entendida por elas como uma forma de direcionar a intervenção do grupo.<sup>54</sup> Essa, certamente, não é uma crítica a ser desconsiderada, principalmente em se tratando de um teatro que se propõe ser democrático. Em *Stop c'est magique!*, Boal busca oferecer respostas à crítica que se fazia ao uso da palavra modelo.

Outra palavra que pode induzir o espectador, e, portanto, manipulá-lo (quando o que se deseja é exatamente o contrário), é erro. Se informamos ao espectador que o protagonista do nosso anti-modelo cometeu um erro, isso significa que já predeterminamos que sua ação é equivocada. E quem deverá dizê-lo (se for o caso) é o próprio espectador, e não nós. Portanto, para usar as palavras corretamente, devemos dizer que, no anti-modelo, nós temos dúvidas sobre o comportamento do protagonista oprimido.<sup>55</sup>

Sendo um teatro participativo, composto por atores profissionais e não profissionais, numa conjuntura com alto grau de improvisação cênica, é necessário fazer a pergunta pela qualidade estética da encenação. Seria esse um ato cênico desprovido de beleza? Haveria espaço, nesse teatro, para recursos como sonoplastia, adereço, cenário e construção elaborada dos personagens?

Para Boal, a qualidade cênica da ação não apenas é necessária, mas é, inclusive, uma atitude política. Para ele, “o perigo de uma encenação pobre é induzir os espect-atores participantes a apenas falar, discutir

---

<sup>53</sup>O médico romeno Jacob Levy Moreno desenvolveu uma técnica denominada Socionomia, que promove a “intersecção do mundo subjetivo, psicológico e do mundo objetivo, social, contextualizando o indivíduo em relação às suas circunstâncias. Divide-se em três ramos: a Sociometria, a Sociodinâmica e a Sociatria, que guardam em comum a ação dramática como recurso para facilitar a expressão da realidade implícita nas relações interpessoais ou para a investigação e reflexão sobre determinado tema” (SILVA, C. V. **Curinga, uma carta fora do baralho: a relação diretor/espectador nos processos e produtos do espetáculo fórum**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, 2009. p. 121). O Psicodrama é, pois, um dos elementos que compõem a Socionomia, que usa o teatro para discutir problemas de ordem terapêutica, contudo não tem seu fundamento como um teatro, mas como terapia que usa recursos teatrais.

<sup>54</sup>LOPES, A. L.; SAADI, F. «Boal: arte útil ou psicoterapia perigosa?». In: MICHALSKI, J. **Revista Ensaio/teatro**, nº 4. Rio de Janeiro: Edições Muro, 1981. p. 26.

<sup>55</sup>BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas** (2ª ed.). Rio de Janeiro 1980b, p. 147.

verbalmente as soluções possíveis, em vez de fazê-lo teatralmente”.<sup>56</sup> Acerca da qualidade estética da atuação, Boal acrescenta que

o importante é que o Teatro do Oprimido seja bom teatro, antes de mais nada. Que a apresentação do anti-modelo seja, em si, fonte de prazer estético. Deve ser um bom e belo espetáculo, antes de ter início a parte do fórum, isto é, a discussão dramática, teatral, do tema proposto.<sup>57</sup>

Desprover o Teatro do Oprimido de beleza não deixaria de ser parte de uma pedagogia opressora, que nega ao oprimido o acesso à qualidade da experiência cênica. Afinal, o teatro, todo teatro, deve ser capaz de estimular nossa capacidade lúdica e expor seus participantes ao encanto.

## **A renaturalização do espaço estético**

Para Boal, o tablado é o nosso espaço estético natural. É a primeira invenção do ser humano que, no processo de ver-se em situação, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Desse espelho imaginário nasce a tríade composta pelo “Eu observador, Eu em situação, e o Não-Eu, isto é, o outro”.<sup>58</sup> Esse espelho, anterior a qualquer tipo de espelho usado pelo ser humano, gera um espaço estético, no qual pode superar a situação de objeto e ser sujeito. Nesse espaço, os espectadores são sujeitos (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age), [e isso] permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas e criar realidades. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando.<sup>59</sup>

Sendo natural, o tablado foi, contudo, desnaturado ao não permitir que a plateia crie teatro, tornando necessária a deturpação criativa da relação entre o ator e o espectador. Para Boal, para superar essa

<sup>56</sup>BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 324.

<sup>57</sup>BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 323.

<sup>58</sup>Ibidem.

<sup>59</sup>BOAL, A. *Hamlet e o Filho do Padeiro*: Memórias Imaginadas. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 27.

desnaturação é necessário compreender o ser humano como um devir, em sua insatisfação e busca por ser mais, como teorizou Freire. Dessa insatisfação nasceu a *Estética do Oprimido* e a proposta de um espaço estético onde o tablado compartilhado pode tornar-se lugar de expressão dos seres inacabados.

Nesse espaço, temos a reabilitação da pergunta. Pergunta que não é elemento fundamental apenas da filosofia, mas também o é da arte e, em especial, do teatro. Mais específico ainda, do teatro popular. Já vimos na apresentação, mesmo que sucinta, do Teatro-fórum que sem questionamento não há texto, pois ele é tecido no palco exatamente por meio da pergunta. Quando esse teatro questionador encontra a escola, ou qualquer espaço educacional semelhante, seu tamanho não comporta as estruturas tradicionais das escolas. Disciplinas seriadas, exames descontextualizados e aulas organizadas mecanicamente não permanecem em pé, pois a pergunta em si é potente para desalojar certezas frágeis. E quando essa pergunta encontra um espaço democrático, de mútua participação dos educandos, onde todos são problematizadores e transformadores do ambiente educacional, a educação que nasce nesse espaço é complexa de tal forma que não há como aceitar a organização simplista da pedagogia dos depósitos.

Há, contudo, um perigo que ronda o Teatro-fórum: o de ater-se ao “fora de”, ao ver o problema projetado no horizonte do mundo. O uso da imaginação torna visível a opressão por meio da encenação e o problema está em exteriorizar a opressão para, então, objetivando-a superá-la. Esse perigo, logicamente, reside na não compreensão das teses do Teatro do Oprimido, pois ele não consiste num teatro para o oprimido, uma encenação sobre a opressão, mas num teatro do oprimido, ou seja, não se trata de trazer à luz o que nos oprime, para então lidar com a representação que fazemos desta opressão por meio de um fórum de opinadores. A encenação não é a apresentação de uma narrativa idealizada, mas deve

caracterizar-se pela *verdade cênica*<sup>60</sup> que só é encontrada na “dimensão de imanência radical”<sup>61</sup> própria da vida, numa exclusão dessa exterioridade objetivadora, já que a auto-revelação da vida se dá na “ausência deste horizonte transcendental de visibilidade no qual toda coisa é suscetível de tornar-se visível e que denominamos mundo”.<sup>62</sup>

Quando analisamos a *Poética do Oprimido*, vemos que Boal, apoiado em Stanislavski, compreende que toda representação nascida de uma exteriorização, proveniente da ausência de procedimentos internos no próprio ator, resultaria numa pura mecanização da ação, pois seriam encenados sentimentos que não foram vividos e o próprio encenar não possibilitaria a vivência de novos sentimentos. Sem a verdade cênica, o ator estaria preso em si, de forma que sua relação com a personagem se daria apenas até o limite onde esta o afetasse. Quando nos atemos ao representar de uma situação que nos oprime, experimentando-a como algo distante, inscrita no passado, não fugimos à mecanização que nos foi imposta ou que no ato de submissão foi em nós gerada. Nossa atuação é artificial, sem qualidade libertadora, de forma que a construção da personagem será sempre distanciada, num não-estar em cena que tem como consequência a não-libertação. O experimentar de novas possibilidades no Teatro-Fórum não se dá pela via intelectual apenas, mas busca um estar pleno em cena, o que faz com que tais possibilidades sejam expressas em nossa carne, experimentadas de forma holística. Reinventar-se pressupõe viver, e se o ator entrar em cena com sentimentos abstratos, nada acontecerá além da racionalização de possibilidades advindas e recebidas na exterioridade. A falta de verdade cênica na interpretação gera, nos

---

<sup>60</sup>A expressão verdade cênica, muito comum no teatro de Stanislavski, diz respeito à identificação física e psicológica do ator ou atriz com o personagem, permitindo a ele viver e não apenas simular as circunstâncias imaginárias que compõem a cena. Sua técnica consiste na busca pelo afeto motivador da ação em detrimento de um modelo estanque da ação.

<sup>61</sup>HENRY, M. **Fenomenología de la vida**. Tradução de Mario Lipsitz. Buenos Aires: Prometeo, 2010. p. 25.

<sup>62</sup>Ibidem.

demais participantes do Teatro-fórum, um distanciamento, um não reconhecimento na encenação, e, conseqüentemente, uma procura superficial para superar o *anti-modelo*.

A narrativa da “senhora corpulenta” nos revela que essa encenação deve ser encarnada, de forma que o sofrer, o padecer, a imanência, enfim, o invisível é prévio a qualquer representação acerca do que nos afeta. A sua encenação não foi fantasmática, sem corpo, como uma modalização da imagem da opressão, mas um viver intenso, portanto, irrepresentável do ponto de vista de uma exterioridade, só passível de ser vivido na encarnação da ação. Daí a sua insatisfação diante da encenação dos atores da companhia. Se o Teatro do Oprimido estivesse pautado na verdade do mundo, como verdade apenas do externo, teríamos a não superação da opressão, pois é exatamente a artificialidade da representação que deve ser destruída. O oprimido traz consigo uma imagem ideológica, sem a qual não consegue ver-se e quando se vê não se reconhece. Reconhece sim essa imagem que lhe foi doada, sendo, portanto, externa e destituída de realidade. A opressão consiste no estar preso fora de si, preso numa irrealidade imaginária; e representá-la, ainda na exterioridade, seria, no máximo, a troca da imagem da opressão pela da liberdade, ou seja, uma projeção por outra imagem. A superação do estado de opressão só acontece quanto o oprimido supera o sistema no qual está inserido, e que lhe nega o encontro da vida em si mesmo. Sem a prova de si no encontro com a “inteligibilidade primordial”<sup>63</sup> que nos dá acesso a nós mesmos numa experiência concreta da Vida, não há libertação. A memória emotiva, no palco, já não é memória, passa a ser presentificada como afeto vivido no momento da atuação, pois, como nos ensina Stanislavski:

---

<sup>63</sup>Contrariando qualquer pretensão racionalista de abarcar a plenitude da verdade, Henry, em sua análise do prólogo joanino, nos apresenta o princípio de inteligibilidade pautada na carne. Um princípio que se orienta pela encarnação de Cristo, no qual “a relação do filho com o Arqui-Filho só é compreendida à luz da relação originária do Arqui-Filho com a Vida absoluta” (HENRY, M. **Eu sou a verdade**: por uma filosofia do cristianismo. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Vega, 1998. p. 119).

Não pode haver arte verdadeira sem vida. Ela começa onde o sentimento assume os seus direitos. A atuação mecânica começa onde a arte criadora acaba. Na atuação mecânica não há lugar para um processo vivo e quando este ocorre é só por acaso.<sup>64</sup>

O lugar da atuação libertadora deve ser o presente vivo, não as memórias do passado ou a esperança do futuro. Um presente gerado “com o auxílio do próprio desejo do ator, e proporcionalmente à intensidade criadora do material espiritual que ele possua ou que tenha acumulado em si”<sup>65</sup> já não é o tempo do mundo. Esse tempo objetivo que não é, segundo Henry, em sentido fenomenológico, um fenômeno.<sup>66</sup> Não se busca a representação do tempo objetivo, que já não nos pertence, pois “seria errôneo crer que há uma correlação entre o tempo objetivo e a temporalidade subjetiva, que a uma sucessão objetiva corresponde uma sucessão subjetiva”<sup>67</sup>, essa temporalidade que foge ao plano ex-tático do mundo, de passado ou futuro, mas presença imediata de si mesmo na vida.

A atuação aqui não é a representação do fato, uma situação enquanto objeto, mas o afeto vivido durante a atuação mesma. Entendendo a atuação como afeto, percebemos como, no processo de desenvolvimento da Vida, por meio da autoafecção, “todo poder desemboca em si, tanto o de ver, através dos olhos, como o de compreender, através do entendimento, tanto o de imaginar como o de se lembrar.”<sup>68</sup>

Dessa forma, a imaginação é uma sabedoria da carne, a encenação deve buscar a sensação, e essa enquanto *pathos*, pois “esse é o conteúdo da obra de arte – arrancar o conteúdo interior e abstrato, as tonalidades subjetivas”,<sup>69</sup> evitando sua dissolução na percepção objetivista. Pautado

<sup>64</sup>STANISLAVSKI, C. **A Criação de um Papel**. 1º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p. 53.

<sup>65</sup>STANISLAVSKI, C. **A Criação de um Papel**. 1º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 35.

<sup>66</sup>HENRY, M. **Auto-donation**: entretiens et conférences. Paris: Editions Beauchesne, 2004. p. 45.

<sup>67</sup>Ibidem.

<sup>68</sup>HENRY, M. **A Barbárie**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É realizações, 2012. p. 178.

<sup>69</sup>HENRY, M. **Phénoménologie de la vie**. Tome III. De l’art et du politique. Paris: PUF, 2003. p. 216.

no fato de que “nunca ninguém viu o seu sofrimento, a sua angústia, a sua alegria”<sup>70</sup>, a obra do Teatro do Oprimido não é um espetáculo acabado, mas um processo centrado na experiência dos atuantes que, como toda a modalidade da vida, é invisível. Sua pedagogia também é invisível, já que não se pode promover um afastamento interior do sofrimento para sobre ele lançar um olhar perscrutador.

Bem sabemos que a afetividade não se mostra, mas experimenta-se. Dessa forma, a representação sempre está atrasada em relação à vida,<sup>71</sup> de forma que já não será na descrição movida pela transcendência, mas na “narração do *pathos*”,<sup>72</sup> que o Teatro-fórum se situa. Nesse sentido, esse teatro não será conscientizador por reduzir-se a um exercício de debate exteriorizado, mas por ser um espaço de criação, plenamente subjetivo, onde a imaginação não é um torcer da realidade, mas a criação de *inéditos viáveis*.<sup>73</sup> Nele, os atores criam para viver e a conscientização se dá pela construção dessas novas realidades por meio da *práxis*, e não pela ilusória objetivação da realidade.

## Considerações finais

Como ficou evidente, não foi interesse de Boal criar um teatro de espectadores, mas alterar o espaço cênico, fazendo dele um lugar de expressão do oprimido, de forma que este possa ser um produtor de cultura e de novas formas de leitura da realidade. É dessa forma que o teatro do oprimido se tornou possibilitador de superação do hiato social, permitindo que o cidadão-espectador rompa com o papel passivo e passe

---

<sup>70</sup>HENRY, M. **Auto-donation**: entretiens et conférences. Paris: Editions Beauchesne 2004, p. 33.

<sup>71</sup>HENRY, M. **Auto-donation**: entretiens et conférences. Paris: Editions Beauchesne 2004, p. 236.

<sup>72</sup>HENRY, M. **Auto-donation**: entretiens et conférences. Paris: Editions Beauchesne 2004, p. 313.

<sup>73</sup>Aqui seguimos a categoria freireana de inédito-viável, definida pelo autor como “uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 206).

a atuar na encenação, buscando, por meio do diálogo e da análise das estruturas, a superação da situação de opressão.

Dessa forma, o Teatro do Oprimido nutriu-se fundamentalmente da diluição da barreira entre os humanos atuantes: passou a promover a ideia de um tablado tido como um espaço democrático, ao qual todos estão convidados, onde ocorre a superação do teatro como discurso pré-estabelecido para centrar-se nele enquanto experiência. Assim, seu caráter pedagógico não reside numa dramaturgia pronta, construída e apresentada ao espectador de quem se espera a assimilação de verdades, mas na construção de uma experiência estética comunitária na qual tanto a barreira entre atores e espectadores quanto a entre protagonistas e coadjuvantes são postas abaixo, para que se consiga viver um palco verdadeiramente democrático.

O Teatro-fórum é um teatro da pergunta, desconcertante, dionisíaco por natureza, que, em sua não conformidade ao que é fixo e acabado, luta contra o que impede a busca dos humanos por sua humanização. Nele ocorre a superação do mutismo característico de toda educação antidialógica que molda o ser humano a uma imagem pré-estabelecida. Em seu julgamento, a arte nos cobra o fim da monotonia dos projetos educativos que dão novas formas ao velho modelo das aulas expositivas, sem, contudo, debruçarem-se na busca pela medida humana. Afinal, não há humanidade na mudez de quem é ontologicamente questionador.

Mas, longe de ser um teatro da objetividade, a atuação do Teatro-fórum nasce da própria ação da Vida, em “seu movimento de crescimento, de experimentar mais fortemente a si”,<sup>74</sup> pois ela, a Vida, opõe-se radicalmente à estrutura da transcendência intencional da consciência. Estamos, portanto, diante de um teatro afetivo, imbricado no mover-se da Vida, movido por sua força, onde mover-se nada mais é que o

---

<sup>74</sup>HENRY, M. **Ver o invisível**: sobre Kandinsky. Tradução de Marcelo Rouanet. São Paulo: É-realizações, 2012c. p. 29.

cumprimento da lei fundamental da Vida, seu autodesenvolvimento, que converte o sofrimento em fruição no crescimento contínuo de seu *pathos*. Afinal, como bem disse Henry, “o mundo concreto onde vivem os homens, tomba inteiramente sob as categorias estéticas e não pode ser compreendido senão por elas”.<sup>75</sup>

## Referencias

BOAL, A. **Hamlet e o Filho do Padeiro**: Memórias Imaginadas. Rio de Janeiro: Record, 2000. 347p.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Record, 1998. 368p.

BOAL, A. **Stop: c’est magique**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 163p.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 222p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

HENRY, M. **A Barbárie**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É realizações, 2012. 178p.

HENRY, M. **Eu sou a verdade**: Por uma filosofia do cristianismo. Lisboa: Vega, 1998. 325p.

HENRY, M. **Filosofia e fenomenologia do corpo**. (Luiz Paulo Rouanet Tradutor.) São Paulo: É Realizações, 2012b. 280p.

HENRY, M. **Auto-donation**: Entretiens et conférences. Paris: Editions Beauchesne, 2004. 293p.

---

<sup>75</sup>HENRY, M. *Phénoménologie de la vie. Tome III. De l’art et du politique*. Paris: PUF, 2003b, p. 208.

HENRY, M. **Palavras de Cristo**. Tradução Florinda Martins. Lisboa: Colibri; Fórum de Ideias, 2003<sup>a</sup>. 119p.

HENRY, M. **Phénoménologie de la vie. Tome III. De l'art et du politique**. Paris: PUF, 2003b. 348p.

HENRY, M. **Ver o invisível**: sobre Kandinsky. (M. Rouanet, Trad.) São Paulo: É Realizações, 2012c. 184p.

LOPES, Â. L.; SAADI, F. Boal: arte útil ou psicoterapia perigosa. In: MICHALSKI, J. **Revista Ensaio/teatro** (Vol. 4, pp. p. 25-27). Rio de Janeiro: Edições Muro, 1981.

SILVA, C. V. **Curinga - uma carta fora do baralho: a relação diretor/espectador nos processos e produtos de espetáculos fórum**. (Dissertação de mestrado) em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009. 156p.

STANISLAVSKI, C. **A Criação de um Papel**. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 320p.

# **Experiências e intercorporeidade: dimensões para se pensar relações étnico-raciais na educação**

**Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino**

## **Introdução**

As dimensões deste texto se pautam nas relações étnico-raciais na educação a partir das experiências de estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A pesquisa iniciada em 2016 vai se configurando pelo mundo vivido das minhas experiências como docente ao abordar o corpo e a cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física e sobre as experiências das estudantes. Trabalhar as temáticas da cultura de movimento e das danças de matriz afro vem provocando a pesquisadora e um grupo de estudantes sobre reconhecimento e pertencimento étnico em uma sociedade ocidental brasileira que ainda se configura em pleno século XXI como racista e opressora.

Nesta escrita dialogo com narrativas que evocam as experiências de estudantes negras do IFRN. Meninas que se reinventam, mudam de comportamento, rompem com um padrão estético da cultura do cabelo alisado e assumem um posicionamento político diante do mundo, um ativismo social, ressignificando a sua existência em relação a liberdade, as suas perspectivas futuras. Percebemos que a educação historicamente, mantém uma lacuna em relação às questões étnico-raciais, questões já apontadas por autores e estudiosos da sociologia, da antropologia e da educação, como; Vera Candau, Nilma Gomes, Amauri Pereira, Kabengele Munanga, entre outros.

Percebemos que o corpo negro na escola ocupa um lugar silencioso, a margem de diálogos, discussões e visibilidade. A partir

desse contexto, o trabalho tem como principais objetivos: realçar as questões afrodescendentes como urgentes na atual educação brasileira; Discutir a respeito da dimensão sensível do corpo e das relações étnicas como possibilidade de operar as emergências de saberes inscritos no corpo e dar voz as experiências das estudantes considerando os traços históricos culturais negados e invisibilizados pela história da educação brasileira. Assim, questionamos: Que lugar o corpo negro ocupa na escola? Como podemos perceber o corpo negro na educação por um viés fenomenológico? Como dar a ver a estética da cultura de matriz afro na educação? De que modo a cultura de matriz afro desvela no corpo?

## **Metodologia**

Esta pesquisa é de abordagem fenomenológica, apontando como principal teórico o filósofo Maurice Merleau-Ponty, dentre outros interlocutores, considerando o mundo vivido, a redução, a descrição do fenômeno, a expressão e a interpretação. Particularmente, nesta reflexão recorro às noções de estesiologia e intercorporeidade como alicerces para pensar o corpo negro e suas relações na escola e no mundo, com os outros. Ela escuta sensível dessas narrativas percebe-se que as estudantes passaram pelo processo de transição do cabelo, ao reconhecimento de pertencimento a cultura negra, e coincidentemente, atribuem que essa possibilidade se deu a partir de várias experiências; narrativas de outras negras, o empoderamento pelo cabelo crespo e pela pesquisa sobre a estética da cultura africana.

A filosofia e a educação ampliam as configurações fenomenológicas ao enfatizar as experiências do corpo. Pelas narrativas, percebemos que há lacunas entre a cultura negra e a educação, e que precisamos enquanto educadores, ampliar o conhecimento, valorizar as experiências, ressignificar os valores, ressaltar o Ser corpo que é atravessado pela historicidade, pela cultura e pelo desejo, só assim, promoveremos uma

educação emancipatória para sujeitos (educadores e educandos) que transformem a si mesmos e transformem o mundo.

Atualmente no IFRN, *campus* Ceará-Mirim, coordeno o projeto “A visibilidade do invisível”, que é composto por 10 estudantes negras. A partir de reuniões semanais organizamos coletivamente várias ações com enfoque para o diálogo sobre as relações étnico-raciais. Entre estas ações podemos citar; o grupo de estudos com a leitura de obras<sup>76</sup> que abordem o tema étnico-racial (Na minha pele, Bisa Bia, Bisa Bel, O movimento de mulheres negras, Do outro lado tem segredos, Menina bonita do laço de fita), Exposição fotográfica, Minicurso para docentes da educação básica (na I Expotecdo IFRN, *campus* Ceará-Mirim/RN) e Apreciação de sessões fílmicas (Chocolat, Race, Preciosa, Nunca me sonharam, Estrelas além do tempo).

Estas experiências criativas<sup>77</sup> desabrocharam nas estudantes e em mim, a empatia cinestésica, o desejo em ampliar essa relação que é intercorporal com outras estudantes, a partir de outras percepções. Ao realizarmos essas experiências, somos também a própria experiência que se justifica na existência de preencher alguma lacuna, de significar alguma coisa determinada levando a expressão o que ainda não havia sido expresso. Esse sentimento de querer-poder se origina num tecido único de experiência, criação, origem e Ser, proposto pelo Ser Bruto e Espírito Selvagem como suscita Merleau-Ponty na obra “O visível e o invisível” (1964/1971).

Chauí (2002), interlocutora de Merleau-Ponty, amplia as dimensões do Ser Bruto e Espírito Selvagem, o primeiro como ser da indivisão entre sujeito e objeto, alma e corpo, consciência e mundo, percepção e pensamento. Já o segundo, compreende o espírito que quer

---

<sup>76</sup>RAMOS, Lázaro. Na minha pele. MACHADO, Ana Maria. Bisa Bia, Bisa Bel; do outro lado tem segredos e Menina bonita do laço de fita. PEREIRA, Amauri e SILVA, Joselina. O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil.

<sup>77</sup>Práticas já desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Estesia da UFRN, grupo do qual sou integrante.

e pode alguma coisa, e para isso, age para realizar a experiência. Assim recorro à expressão dessa autora:

Ser Bruto e Espírito Selvagem estão entrelaçados, abraçados e enlaçados: o invisível permite o trabalho de criação do visível, o indizível do dizível, o impensável do pensável. [...] Abraçados e enlaçados, Espírito Selvagem e Ser bruto são a polpa carnal do mundo, carne de nosso corpo e carne das coisas (CHAUI, 2002, p. 155).

Experiência como o modo de ser no mundo, com o outro, o meio de perceber-se na própria existência como parte do ser. Para Merleau-Ponty (1971), a experiência é a iniciação aos mistérios do mundo, é também promiscuidade das coisas, dos corpos, das palavras e das ideias, é o ponto máximo de proximidade e de distância, de inerência e de diferenciação, de unidade e pluralidade em que o mesmo se faz outro no interior de si mesmo. É por meio da experiência de um corpo encarnado que a comunicação e a reversibilidade se fazem como estofó do mundo.

A fenomenologia da percepção proposta por Merleau-Ponty (2006) é compreendida na experiência. A incerteza, o acaso e a dúvida fazem parte do processo. Nós precisamos nos vincular ao tempo presente e dar sentido a ele. Partimos da nossa percepção buscando reaprender a ver o mundo, reaprender a ver o outro em uma relação corpórea. “É justamente meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 474). Esse autor ainda complementa que o meu corpo e o corpo de outrem são um único todo, o verso e o reverso de um fenômeno.

O corpo do outro anima-se diante de mim, seja um aperto de mão ou troca de olhares, é esse corpo que sente, que se excita e que faz-nos compreender a presença do outro. O toco-me tocante coexistem, mas o outro aparece como uma extensão dessa co-presença. Para Merleau-Ponty (1991), “ele e eu somos que os órgãos de uma única intercorporalidade” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 186). É a partir do meu corpo que posso

compreender o corpo e a existência do outro, “se a co-presença de ‘minha consciência’ a e de meu ‘corpo’ se prolonga na co-presença do outro e de mim, é porque o ‘eu posso’ e o ‘outro existe’ pertencem desde já ao mesmo mundo” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.194).

Ampliando as nossas reflexões sobre noção da intercorporeidade, assinalo algumas interlocuções entre a obra de Merleau-Ponty, como os apontamentos de Nóbrega (2016) e Coelho Junior (2003, 2010). Nóbrega (2016) se apoia na obra merleaupontiana “*La Nature*”, para ancorar a corporeidade e a estesiologia em uma filosofia da carne, que é o sentir, como uma abertura de nós mesmos a uma oposição de representações conscientes. Nessa obra, *La Nature*, Nóbrega indica que há um deslocamento de uma fenomenologia para uma ontologia do ser bruto ou selvagem, transpassado pela expressividade do corpo. “A carne diz nossa humanidade pelo corpo e nossa especificidade por sua fragilidade” (NÓBREGA, 2016, p. 81).

Ainda em conformidade com os pensamentos de Nóbrega, essa autora, estudiosa da obra merleaupontiana, assinala que há uma inerência, um quiasma entre carne e mundo em que os fenômenos da linguagem e da expressão ganham novos contornos ontológicos. Merleau-Ponty (2000) aponta que a intercorporeidade é a relação entre corpos-coisas e a penetração das sensíveis pelo corpo, “as coisas como aquilo que falta ao meu corpo para fechar o circuito” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 352). Para esse autor, o corpo é uma totalidade aberta aos outros corpos, pois um corpo é constituído pela corporeidade dos outros corpos.

Corpo estesiológico, noção fundada por Merleau-Ponty, compreende o corpo que se move e que deseja. Um corpo que sente e que atribui sentidos aos acontecimentos, um corpo como potência transformadora, um corpo inventivo, criativo e expressivo por meio da linguagem, da comunicação e da expressão. Um corpo como carne do mundo que é entrecortado pela historicidade, pela cultura, pelos símbolos, pela linguagem, pela experiência vivida.

Coelho Junior (2003), traça contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. Ele aponta que a filosofia fenomenológica caracterizou-se pelo estudo do conceito e da experiência da intersubjetividade, considerando a experiência da alteridade. Esse estudioso sinaliza três sentidos da intersubjetividade; o primeiro é a ideia da comunhão ou uma fusão interpessoal entre os seres, o segundo sentido é sobre os domínios da linguagem, que atravessa os estudos da intercorporeidade.

Nessa relação com o outro, Merleau-Ponty aponta a noção da intercorporeidade, essa é uma das noções do pensamento fenomenológico merleau-pontiano, da questão das experiências, aborda como se constituem as experiências no mundo com os outros. O outro é sempre uma relação carnal, ou seja, atravessada pelo corpo que deseja e que é desejado. Nóbrega (2016) aponta que há uma inerência, um quiasma entre carne e mundo em que os fenômenos da linguagem e da expressão ganham novos contornos ontológicos. Para Merleau-Ponty, O corpo é uma totalidade aberta aos outros corpos, pois um corpo é constituído pela corporeidade dos outros corpos. Um repouso, um habitar, uma familiaridade ao olhar, um visível que afeta, um convite ao pensar. Reflexões que me convidam ao diálogo, que interrogam a minha experiência como educadora, como ser humano, que me provocam a ampliar as questões étnico-raciais a serem discutidas com a comunidade escolar.

Esse diálogo entre as questões étnico-raciais e a educação já foram apontados por alguns autores, como por exemplo, Gomes (2003) que revela a responsabilidade que a escola enquanto Instituição social deve ter nessa organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, pois compreende um espaço em que as representações negativas sobre o negro são difundidas e que estas questões devem ser superadas. Uma educação que se dá pela experiência do outro, a estesiologia da cultura negra em um processo de reconhecimento de ancestralidade; minha, do outro, do mundo.

## As narrativas

Para compartilhar as experiências de estudantes do ensino médio em relação as questões afrodescendentes, trago as narrativas de algumas delas. Para iniciar o diálogo, suscitei algumas questões para o desenvolvimento da entrevista sobre as suas experiências no percurso escolar delas e propomos algumas questões abertas para elas pensarem, porém sem uma sequencia linear: Quando você se reconheceu negra? O que lhe motivou a se expor nas redes sociais? Que experiências escolares você poderia descrever? Como você percebe o racismo no Brasil? Você se considera empoderada? Para você, o que é a beleza negra? Como você acha que podemos sensibilizar os jovens para o universo da cultura negra?

Segue a narrativa de Samita em relação ao seu processo de reconhecimento étnico;

Eu tinha entre 17 e 18 anos, estava terminando o ensino médio e comecei a ver no facebook algumas meninas relatando que tinham passado pelo processo de transição e eu comecei a ver que eu também passava pelo mesmo processo, eu também tinha as mesmas questões, foi ai que eu comecei a me reconhecer negra. O processo de reconhecimento pelo cabelo foi muito complicado, eu alisava o meu cabelo desde os 7 anos de idade. Dos 7 até os 17/18 não parei de alisar. Quando decidi foi muito difícil, eu tinha que sair e estava com duas texturas no cabelo, eu chorava, me arrumava, me maquiava, mas o cabelo estava muito feio, então eu prendia o tempo todo. Foram seis meses e confesso que durante esse processo tive vontade de desistir e voltar a alisar novamente, mas segui em frente com a minha decisão. Meu cabelo era grande, mas aí foi em fevereiro, era carnaval e eu decidi cortar o cabelo. Foi muito doloroso, a mulher cortava e eu chorava, ela perguntava se queria que ela parasse de cortar, mas eu mandei continuar. O processo é muito dolorido, não é só o cabelo, mexe muito com a gente, com a auto-estima, eu dizia que não ia sair por causa do cabelo, é muito complicado mesmo. Depois dessa fase, é muito bom, hoje eu sei quem eu sou, é muito bom para a auto-estima. A gente se vê de verdade, vê o mundo de outra forma. Foi um processo de liberdade, eu nem sabia que não tinha liberdade. (Excerto da narrativa 1: Samita, 19/05/17).

Nessa narrativa, Samita aponta a sua experiência vivida, narrando os fatos, acontecimentos, afetos e desafetos que percorreram esse processo de auto reconhecimento da sua trajetória vivencial. Ao desvelar dados e apontamentos, essa estudante, constrói e reconstrói sua experiência, através da linguagem. Ao contá-la, ela compartilha seu mundo vivido, que nos sensibiliza e nos coloca como participantes da sua experiência.

Samita, natural de Touros (RN) foi minha aluna do ensino médio no IFRN, *campus* João Câmara, lá se formou em técnica em Informática. Convidar Samita para participar desse diálogo, incide sobre um relato feito por ela nas redes sociais há uns três anos sobre o empoderamento que ela obteve a partir do momento em que assumiu os seus cabelos cacheados. Ao ler aquele relato pude perceber a força que a voz, pela própria experiência, poderia ajudar outras meninas para se reconhecerem e se emanciparem.

A sua narrativa estava carregada de emoção, que era significado pela voz e gestos. Ela compreende que a beleza negra é única e fez várias mudanças no seu estilo de vida além do processo da transição do cabelo (alisado/cacheado), mas em relação aos acessórios e as roupas que passou a usar. Ela inclui nesse processo a pesquisa que realizou em relação a cultura negra; as cores, as estampas, aos modelos e afirma se sentir mais bonita e feliz. Em relação à escola ela acha que atualmente os professores saibam lidar melhor com as questões do racismo, devido a tantas Leis e Políticas Públicas estabelecidas nos últimos anos. Fui afetada por essa narrativa de Samita e a compartilhei com o grupo de meninas cacheadas que dialogamos no IFRN.

Assim, esse texto vai deslindando aspectos do outro que também nos pertencem. Perceber o entrelaçamento entre corpo e cultura afro nos faz refletir sobre questões que ainda são pouco contextualizadas no âmbito da educação. Pensar que as questões de Samita podem habitar o universo de várias adolescentes brasileiras; o que elas sentem? Como elas sofrem? Como podem ser ouvidas? Como a sua narrativa pode sensibilizar outras meninas?

Ainda recorro a narrativa de Samita como possibilidade em ampliar olhares sobre as experiências com a escola:

Eu não lembro que idade eu tinha, mas era uma peça sobre o sítio do pica-pau amarelo, e ai tinha duas meninas que queriam participar, eu e outra, ai eu queria ser a Narizinho ou a Emília. Mas a professora não deixou e disse que eu tinha que ser a Tia Anastácia. Nossa, eu fiquei muito triste, eu não entendia, por que eu tinha que ser Tia Anastácia, se eu sou uma criança? Mas a professora disse que eu ia ser a Tia Anastácia e ela ia procurar outra criança para ser a Narizinho. Isso me marcou muito. (...) Quando eu era criança, não lembro de a escola falar sobre etnia, até porque na minha sala mesmo, só tinha eu da minha cor, o resto eram brancos. Era para mim que sempre soltavam piadinhas: cabelo de bruxa...Hoje na Universidade vejo que as pessoas falam mais sobre etnia e vemos mais meninas empoderadas. Pausa... Existe muito racismo no Brasil e existe também por pessoas que são negras. (Samita, 19/05/17).

Neste trecho da narrativa de Samita, ela desvela uma experiência na educação fundamental, na cidade de Touros, no interior do Rio Grande do Norte. Pela sua fala identificamos lacunas no ambiente escolar que naturaliza e homogeniza as relações étnico-raciais. Poderíamos elencar vários questionamentos sobre a ausência do diálogo da escola, da professora com a turma e principalmente com a aluna. Por que Samita, sendo criança e negra, não poderia atuar com o papel da Narizinho ou Emília? Qual a interferência da professora ao escutar as piadinhas que os colegas faziam para a aluna? Por que o próprio negro nega a sua etnia? Por que a escola não realizava ações sobre a influência da cultura de matriz afro na população brasileira? Por que não havia um diálogo sobre a estética da beleza? Enfim, poderíamos realizar inúmeras questões, porém, sabemos que a cultura dos afrodescendentes foi execrada ao longo da experiência histórica, social e cultural. Apesar de estarmos no século XXI e acompanharmos muitos avanços iniciados pelas resistências políticas que os movimentos sociais e grupos étnicos interpelam a sociedade brasileira, ainda há muito a fazer, a questionar, a dialogar, a sensibilizar.

Em relação às narrativas Walter Benjamin no início do século XX, já apontava que as narrativas estavam em decadência e que era preciso reanimá-las. Na sua obra “Magia e técnica, arte e política” esse escritor dá ênfase a importância das narrativas, ou seja, em como intercambiar experiências, pois “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas a experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Já Ricoeur (1994) assinala que a narrativa é preciosa, pois faz conexões das próprias experiências com as do outro e as do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo. E o faz de uma maneira democrática, momento em que a palavra circula e concede a cada um e a todos o direito de ouvir, falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele.

As narrativas foram gravadas, transcritas e literalizadas. Após esse momento, elas foram comentadas e interpretadas, a partir dos horizontes de sentidos que se apresentavam na experiência narrada e como produto das reflexões feitas pelo pesquisador na sua trajetória de vida pessoal e profissional, apoiadas numa ótica existencial da condição humana.

Paralela a narrativa de Samita, escutamos também a narrativa de Alexia, outra estudante, outra experiência da sua corporeidade no mundo:

Nem sei afirmar quando foi, mas vamos lá. No Brasil o racismo é mascarado. Eu nunca alisei o cabelo, mas tinha muita vontade, pois quando fazia o ensino fundamental, todas as meninas tinham o cabelo liso, só eu com o cabelo cacheado. Por isso que eu sempre prendia o cabelo. Pausa.... Na época do concurso todas as candidatas foram entrevistadas por uma repórter da TV bandeirantes e a primeira pergunta que a repórter fez me pegou de surpresa. – Sempre foi seu sonho ser Miss? Eu parei e não sabia o que ia responder, eu disse que não. Hoje pensando sobre isso, posso falar “nenhuma menina negra sonha em ser miss, pois ela não faz parte do padrão”. Eu ainda sou alta, mas se eu fosse baixinha e negra do cabelo cacheado não teria tido essa oportunidade do concurso. Acho que o que me deu força para assumir a minha condição foi o empoderamento pelo cabelo. (ALEXIA, 17/05/17).

Reencontrei Alexia nas redes sociais participando de um concurso de beleza, Miss Ceará-Mirim/RN. Percebi que o seu perfil tinha muitos seguidores e que as fotos que ela compartilhava jorrava de comentários e curtidas. A convidamos para uma entrevista, em uma manhã ensolarada no IFRN, *campus* Ceará-Mirim. Atualmente ela tem 19 anos de idade, é casada, mora na cidade de Ceará-Mirim, cursa Licenciatura em Biologia na UFRN e está no 3º período. Ela ficou em terceiro lugar na classificação geral do concurso e no dia da premiação ela lançou uma provocação para a plateia, desfilou com uma faixa com a seguinte escritura “Despadronize-se”, tentando levar o público a repensar a questão da beleza eurocêntrica tão valorizada no Brasil.

## **As relações étnico-raciais e a educação**

Mesmo após a promulgação da obrigatoriedade das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que preveem o “Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena a serem ofertadas na Educação Básica para as áreas de História, Educação Artística e Literatura”, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, ainda não presenciamos a efetividade das Leis no currículo escolar. O imaginário que é veiculado nas escolas em relação à cultura negra ainda é circundado pelo regime escravista, que denigre a imagem do negro perante a sociedade. Pelo longo período que a escravidão assolou o Brasil, percebem-se as marcas racistas que perduram até hoje, socialmente e historicamente os negros sofrem pelo preconceito e discriminação social.

Gomes (2003) revela a responsabilidade que a escola enquanto Instituição social deve ter nessa organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, pois compreende um espaço em que as representações negativas sobre o negro são difundidas e que estas questões devem ser superadas. Essa autora aponta a necessidade dos educadores compreenderem como os povos foram compartimentados

em categorias no contexto do racismo e como esse fenômeno impede o processo de construção de uma escola democrática.

Coaduno com o pensamento de Gomes ao ressaltar que os educadores devem ter um posicionamento ético, estético e político nas suas práticas pedagógicas ao abordar a cultura negra, pois esta faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for seu pertencimento étnico. As lacunas presentes na comunidade escolar acerca dessa abordagem repercute em sujeitos que foram fragmentados e em autoestimas destruídas. Gomes aponta que a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”. Refletindo sobre essa afirmação, nos dá a pensar a noção da reversibilidade da carne<sup>78</sup>, da carne pensada como mundaneidade, como alteridade.

Ressignificar o corpo negro, dialogar sobre o que é a beleza, discutir sobre as imposições estéticas na cultura brasileira a partir da cultura eurocêntrica<sup>79</sup>, dialogar sobre os movimentos negros de resistência política, perceber como as políticas afirmativas transitam nos espaços educativos, cobrar a obrigatoriedade das Leis 10.639/03<sup>80</sup> e 11.645/08, fomentar reflexões sobre as contribuições culturais herdadas da cultura negra, apreciar filmes e documentários que possam ampliar a capacidade de percepção do mundo, experimentar práticas corporais de origens religiosas afro-brasileiras, estudara História da África e compreender o processo da diáspora e da fragmentação dos sujeitos trazidos para o Brasil. Esse é um dos caminhos possíveis para a discussão sobre a cultura negra na educação.

Ao mesmo tempo que as jovens desvelam suas experiências, elas vão sendo construídas e reconstruídas pela linguagem, pela memória, pelo

---

<sup>78</sup>Noção fenomenológica encontrada nas escrituras de Merleau-Ponty (1971).

<sup>79</sup>Vale ressaltar que a partir do século XV construiu-se um padrão hegemônico de beleza e proporcionalidade baseados na Europa colonial.

<sup>80</sup>Essas Leis foram frutos das lutas políticas e sociais, elas alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todo o currículo nacional.

sensível. Nessa relação quiasmática entre quem narra e quem escuta, há um entrelaçamento que é intercorporal, fazendo do pesquisador um sujeito dessa experiência estesiológica. O pesquisador existe na experiência do outro e nessa relação ele repensa sua atuação no mundo, seja como professor, pesquisador, ser humano. Dutra (2002) aponta que a escolha de um método fenomenológico se torna adequado quando a investigação da experiência do outro deixa de ser somente em relatar as experiências desse sujeito, mas de significar “uma forma de existir com-o-outro; significa com-partilhar o seu ser-com-o-outro” (DUTRA, 2002, p. 377).

O empoderamento pelo cabelo, o reconhecimento da negritude pelos cachos, a alegria em compartilhar as suas experiências e em pensar que essa atitude pode motivar outras meninas a repensar a sua existência. Nas reflexões de Gomes (2003) sobre o corpo como expressão da cultura negra, ela salienta que o racismo transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade e o cabelo crespo é um dos elementos para retirar o negro do lugar da beleza.

Gomes avança na sua pesquisa trazendo o processo histórico, a partir do século XV, da manipulação do cabelo como um condutor de mensagens na maioria das sociedades africanas ocidentais. Fundamentada em estudos antropológicos, o cabelo era integrante de um sistema de linguagem, assim, o cabelo para as sociedades africanas tinha um grande significado social e indicava o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas.

Há uma força simbólica do cabelo para os africanos que continua de maneira recriada e ressignificada entre nós, seus descendentes. Gomes ratifica que no Brasil percebe-se intervenções estéticas desenvolvidas pelas cabelereiras étnicas, seja pelas tranças, pelos penteados rastafári ou pelos cabelos *blackpower*; mas, sempre presenciados em grupos segregados. Porém, a partir da realidade na escola, percebemos essas intervenções ainda tímidas, ainda vistas com um pouco de estranhamento.

Essa autora ressalta que recolher as práticas culturais ligadas aos penteados pode se configurar em um estudo transdisciplinar que envolve a história, a geografia, a arte, a estética e a cultura negra.

## **Considerações finais**

A pesquisa encontra-se em andamento, outras estudantes estão sendo entrevistadas, outras experiências estão sendo narradas, outras unidades de sentidos estão sendo elencadas. Até o momento podemos desvelar que a força da narrativa e da escuta nessa relação dialógica e sensível se desdobra para o mundo, se desnuda, se transforma e se revela, tanto para as narradoras quanto para a pesquisadora.

Resistência política, empoderamento, estética, liberdade, cultura negra...esses são alguns horizontes de sentidos que vão sendo desvelados a partir do mundo vivido das narradoras. Na narrativa de Samita encontramos a experiência do processo de reconhecimento de uma ancestralidade negra omitida pela família, ancestralidade que teve como referência o poder dos cabelos cacheados e que através deles, a fez refletir sobre a sua corporeidade no mundo, inundada de significados.

Durante o processo de transição, do abandono dos cabelos alisados para os cabelos cacheados, esta narradora passa por momentos de incerteza sobre a sua beleza, sobre o seu ser; “depois dessa fase, é muito bom, hoje eu sou quem eu sou, é muito bom para a autoestima” (Samita). Os cabelos cacheados a fizeram também questionar o mundo que a rodeia, a perceber como a sociedade se relaciona com as questões dos negros e principalmente como ela se relaciona consigo mesma; “a gente se vê de verdade, vê o mundo de outra forma. Foi um processo de liberdade, eu nem sabia que não tinha liberdade” (Samita).

Em alguns momentos percebemos que as narrativas apresentam convergências pontuais, ao levarmos as nossas reflexões para o campo da educação, podemos destacar o quanto o corpo negro é invisibilizado na

escola, que as influências culturais de matriz afro não alcançam um limiar de diálogos que façam as estudantes se questionarem e se reconhecerem como participantes de uma cultura diversa e plural. As duas consideram o Brasil um país de um racismo mascarado em que o negro tem poucas oportunidades, mesmo considerando as ações das políticas afirmativas nos últimos quatorze anos.

As duas entrevistadas utilizam as redes sociais como veículo midiático para as suas reflexões, nos seus perfis, elas compartilham relatos, fotografias e eventos que possam provocar outras pessoas em relação a cultura negra. A experiência de Alexia no concurso de miss no município de Ceará-Mirim/RN sensibilizou muitas pessoas, durante o processo seletivo, essa candidata socializava as fotografias que eram selecionadas pela comissão organizadora. O seu perfil, entre as candidatas, foi o que mais recebia comentários e curtidas, esse fato chamou a atenção da comissão que percebeu a potência de ter uma negra no concurso.

Ressignificar o corpo negro na educação fenomenologicamente implica em reaprender a ver o mundo a partir do tempo presente, dando sentido para ele, pois é esse corpo que sente e percebe que faz-nos compreender a presença do outro. Além das narrativas de Samita e Alexia, a pesquisa está analisando as narrativas de outras oito meninas, estudantes do ensino médio.

É perceptível o ambiente quiasmático entre carne e mundo que foi estabelecido entre a pesquisadora e estas meninas, desde o posicionamento político diante do mundo, como ao processo criativo e inventivo que se transforma a cada dia, seja por meio da linguagem, da comunicação e/ou da expressão.

Desenvolver uma consciência crítica e emancipada, possibilitar ao estudante posicionar-se diante do mundo, sensibilizar estesiologicamente os estudantes com e a partir do outro, construir um “nós”, objetivos que desencadeiam novas reflexões, que possam alicerçar a continuidade da pesquisa.

## Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet – 8ª Ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012. 272p.

CHAUI, M. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 326p.

COELHO JUNIOR, N. Da intersubjetividade a intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. **Psicologia USP**, v. 14, n. 1, 185-209, 2003.

COELHO JUNIOR, N. Da intercorporeidade a co-corporeidade: elementos para uma clínica psicanalítica. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 44, n. 1, 51-60, 2010.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Revista Estudos da Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

GOMES, N. Cultura negra e educação. *In*: **Revista Brasileira de educação**. p. 75-85, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. Tradução Marina Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 400p.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971. 280p.

MERLEAU-PONTY, M. **A Natureza**: Notas: cursos no Collège de France; texto estabelecido e anotado por Dominique Séglaard; Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 452p.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 662p.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidades...inspirações merleau-pontianas.**  
Natal: IFRN, 2016. 312p.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa tomo I.** Campinas: Papyrus, 1994.  
328p.

# O balé folclórico da Bahia: reflexões e significações sobre sua história, componentes e composições

Olênia Aidê Leal de Mesquita

## Introdução

Este tema surgiu das minhas experiências pessoais e aproximação com a cultura afro-brasileira, e tem como referência metodológicas concepções do método fenomenológico de Maurice Merleau-Ponty, onde buscamos compreender o fenômeno a partir do que ele nos dá a pensar, por meio da experiência vivida, da redução e de sua descrição, buscando ampliar os conceitos de cultura, estética e corpo com o auxílio de autores que dialogam com essa visão fenomenológica de Merleau-Ponty, destacando Zumthor (1993; 2010), Langer (1980), Eliade (2010), Nóbrega (2010; 2016), Porpino (2009) e Medeiros (2010).

Desse modo, procuramos fazer um panorama da história da cultura afro-brasileira e do Balé Folclórico da Bahia, suas criações, componentes e composições, que se descortina a seguir, nos convidando a adentrar no universo desse grupo que nos revela horizontes do corpo negro vibrante em história, conhecimento e criação.

A escravidão aconteceu. Parodiando a sentença de Merleau-Ponty que dá título a uma obra sua – *LaGuerre a eu lieu* (2007) – trocamos um lamentável fato histórico por outro e, guardadas as devidas proporções, observamos, guiados pelo filósofo, que do mesmo modo que “a guerra aconteceu” e por isso fomos marcados por ela, também a escravidão inaugura um novo modo de ser no mundo.

À exemplo do que fizeram o franceses, grande parte dos brasileiros de outrora também decidiram não apenas ignorar a violência e a

infelicidade presentes no seu tempo histórico, mas ainda se locupletaram da humilhante condição de escravos a que foram submetidos os africanos, e por vezes conviveram pacificamente com os horrores da política escravagista que se desenrolava diante deles.

Do outro lado, obrigados a lidar com a nova realidade da recente falta de liberdade, dos açoites e dos trabalhos forçados, mulheres, homens, crianças, guerreiros, príncipes e princesas aqui eram tratados de forma violenta e repressora, sem distinção. Essa nova forma de estar no mundo atua diretamente no nosso modo de ser, como nos aponta Merleau-Ponty (1984; 2011), estamos misturados no mundo, percebemos e somos nele, e nas nossas relações com os sujeitos e objetos presentes nele, de modo que se já pequenas coisas que observamos ou simples relações que mantemos no dia-a-dia são suficientes para interferirem no nosso comportamento, quanto mais quando uma circunstância da gravidade da escravidão tem lugar nas nossas vidas.

A escravidão aconteceu, marcando e mudando radical e definitivamente a vida e a história de pessoas, povos e lugares. Estima-se que durante o período em que esse infortúnio acometeu o Brasil, entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos foram alçados de suas terras e trazidos forçosamente para cá, como mão de obra escrava. Embora não se possa precisar a quantidade de negros escravizados que desembarcaram aqui, segundo o MEC (BRASIL, 2014), poucas décadas antes da Lei Áurea, em 1850, o Brasil atingiu a marca de 1,7 milhão de escravizados, entre os nativos do continente africanos e os filhos destes, que aqui já nasciam sob essa condição.

Saillant (2011) conta que antes desse embarque forçado para o novo mundo, os escravos africanos eram obrigados a dar uma volta em torno de um Baobá, fazendo o ritual em que simulavam deixar ali seus costumes, crenças, tradições, enfim, deixavam nas raízes da árvore as suas próprias raízes (SAILLANT, 2011).

Esse processo de perda de identidade a que os escravos eram submetidos, deram a alcunha de árvore do esquecimento aos Baobás, porém, afortunadamente a árvore não foi eficiente nessa função. Graças aos bravos atos da resistência negra, e talvez também pela necessidade da natureza equilibrar um pouco as regras de um jogo tão injusto, a cultura negra não se permitiu ser desprezada, ao contrário, como demonstra os historiadores Albuquerque e Fraga Filho (2006), o africano despojado de sua terra, seu povo, seus pertences e costumes, procurou criar logo uma maneira de se sentir perto de suas origens, e no Brasil passou a recriar, adaptando o quanto pôde, incontáveis elementos de sua tradição, dando origem à uma nova cultura, a afro-brasileira (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Portanto, ao tentar desumanizar os sujeitos, reduzindo seus corpos a objetos na tentativa de utilizá-los como máquinas, Portugal não compreendia que as inscrições culturais estavam radicadas justamente ali, não só em instrumentos, vestimentas ou artefatos, mas, como nos evidencia Zumthor (2010), as marcas da cultura estão igualmente incorporadas nos gestos, nas falas, nos hábitos, cuja forma de passar esses valiosos elementos culturais próprios adiante depende também tão somente do corpo: a oralidade, que pode fornecer registros tão complexos e até mais vivos que os textos escritos, foi a principal ferramenta do povo africano para transmitir saberes, criar e transformar o mundo e preservar os ensinamentos dos seus ancestrais passados tradicionalmente ao longo dos anos, como ocorre desde os tempos mais remotos (ZUMTHOR, 2010).

Para Zumthor, a oralidade é a forma mais primitiva e ainda mais eficaz que a escrita ou outros registros materiais para fins de fecundar o solo da tradição, pois aquilo que se enuncia

é dotado de uma pertinência incomparável; é imediatamente mobilizável em discursos novos; integra-se saborosamente no saber comum, do qual, sem perturbar-se a certeza, suscita um crescimento imprevisível. As tradições escritas, que têm origem antiga ou que pouco a pouco se

constituem a partir do século XI, não se estendem necessariamente por durações menos longas do que as tradições orais. Estas, porém, mais livres do que as que passaram pelas técnicas dos escribas, aderem muito mais à existência coletiva que elas não cessam em glosar, revelando-a a si mesma (ZUMTHOR, 1993, p. 150).

Portanto, essas trocas culturais, segundo o autor medievalista, são inevitáveis quando duas ou mais culturas se encontram, e tendo a oralidade como meio de veicular suas tradições, estas são ainda mais ampliáveis, propícias a serem ajustadas, transformadas e recriadas, como formas abertas, indefinidamente estendidas no tempo e espaço (ZUMTHOR, 1993).

Talvez por isso, ao chegarem ao Brasil aqueles que se negaram ao esquecimento em torno do Baobá trocaram conhecimentos com os que aqui estavam (índios e europeus), criando para sempre uma união cultural entre Brasil e África, que é assaz singular e ao mesmo tempo tão múltipla quanto a variedade de povos indígenas, africanos e europeus que tiveram participação na formação cultural do nosso país, o qual lamentavelmente escreveu sua história sob a mancha da escravidão, mas que nos favoreceu imensamente em termos de riqueza cultural, evidente no nosso modo de ser e de conviver.

Durante séculos uma infinidade de danças, lutas, cânticos, cultos, adorações, iguarias, jogos, vestimentas, entre outros, surgiram, ressurgiram e se modificaram face a interferência das diversas etnias que aqui passaram a conviver, adotando hábitos novos, remodelando hábitos antigos, transmitindo conhecimentos eruditos uns para com os outros, mas sempre com uma certa predominância da cultura africana, como relata Gilberto Freyre:

A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas. A influência africana fervendo sob a europeia e dando um acre requieime à

vida sexual, a alimentação, à religião; o sangue mouro ou negro correndo por uma grande população brancarana, quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura; o ar da África, um ar quente, oleoso, amolecendo nas instituições e nas formas de cultura as durezas germânicas: corrompendo a rigidez moral e doutrinária da Igreja medieval; tirando os ossos ao cristianismo, ao feudalismo, à arquitetura gótica, à disciplina canônica, ao direito visigótico, ao latim, ao próprio caráter do povo. A Europa reinando, mas sem governar; governando antes a África (FREYRE, 2006, p. 66).

Essas trocas culturais, cuja predominância africana é perceptível até hoje, nos permite dizer que a escravização do negro no Brasil terminou por africanizar nosso país, em especial, o estado da Bahia, que mais fortemente recebeu essa influência, onde os africanos e seus descendentes chegaram a somar mais de 70% da população baiana (FALCÓN, 2015).

Capital do Brasil entre 1549 e 1763, ou seja, durante a maior parte do tráfico negro, que ocorreu ao longo de séculos em nosso território, Salvador serviu como porto natural para os navios negreiros que partiam do Golfo de Benin, e traziam em sua maioria imigrantes das etnias Jeje, Nagô (Yoruba), Haussá, Tapa e Benin, que por si só já representavam uma insólita combinação cultural, ainda mais ampliada quando aqui interagiram com brancos e índios, promovendo uma mistura racial e cultural *sui generis*, encontrada somente aqui.

Terreno principal dessa miscigenação, Salvador expira e inspira cultura afro-brasileira, tendo sua própria cultura como equivalente. É um palco a céu aberto das diversas manifestações culturais, religiosas e artísticas que sobreviveram às duras proibições e repressões da sociedade dominante, antes e depois da abolição da escravatura.

Foi nessa cidade que em 1988, exatamente 100 anos após a assinatura da Lei Áurea que deu fim à escravidão no Brasil, foi fundado, por Walson (Wawá) Botelho e Ninho Reis, o Balé Folclórico da Bahia, com o objetivo de valorizar e divulgar a cultura afro-brasileira por meio da dança, recuperando a memória do imaginário do povo.

O termo memória utilizado pelo Balé configura um importante fator na perpetuação de uma cultura, pois de acordo com Zumthor (2010) é necessário esse registro para que a cultura seja transmitida oralmente até que uma tradição possa ser constituída dentro de uma comunidade, de modo coletivo:

Ela envolve toda a existência, penetra o vivido e mantém o presente na continuidade dos discursos humanos. O Novo Testamento é a *memória* do Antigo, na medida mesma em que este constitui sua figura. Donde a metáfora poética do “livro de Memória”: assim está no frontispício da *Vita nova* de Dante. Foi no livro de minha memória, diz o poeta, que encontrei escritas as palavras com as quais vou compor esta obra. Portanto, a memória não é livro senão em figura: ei-la designada palavra viva, da qual emana a coerência de uma escritura; a coerência de uma inscrição do homem e de sua história, pessoal e coletiva, na realidade do destino (ZUMTHOR, 1993, p.140).

Isto posto, podemos dizer que é por meio da memória que o grupo cria suas composições, reatualizando traços culturais ao mesmo tempo que cumpre sua missão de ajudar a proteger algumas manifestações culturais do desaparecimento, pois apesar de não sofrer mais as ameaças da volta em torno do Baobá, é de conhecimento comum que esse gênero cultural é refém de outras formas de esquecimento, como a discriminação, a demonização e a marginalização que aflige a tudo que é ligado ao negro, o qual ainda hoje permanece com sua imagem associada à herança escravagista de ser inferior.

Hoje funcionando no Teatro Miguel Santana, no Pelourinho, com cerca de 38 bailarinos no elenco, além de músicos e professores, o Balé Folclórico da Bahia acumula ao longo de seus 28 anos um sólido currículo que o faz ser especial em vários aspectos. É o grupo que mais levou nossa cultura para apresentações no exterior, colecionando títulos e condecorações de todas as partes do mundo, o que o faz uma das companhias de dança mais importantes mundialmente, com direito a elogios no The New York Times, The Washington Post, entre outros.

A Companhia é especial também no nome, pois segundo o seu fundador, ao adotarem a nomenclatura de Balé, demonstram um sentido mais amplo da palavra, empregando-o conforme sua origem na palavra italiana “*balletto*”, diminutivo de *ballo* que significa dança, podendo englobar, portanto, diversos tipos de dança além da clássica (GADELHA, 2006).

Esse pensamento é evidenciado na fala de um dos diretores:

‘Eu sempre digo, porque quando você fala em erudição, você vai imediatamente para a Europa, é um pensamento eurocentrista. Mas eu falo: minha dança é erudita, minha mitologia é erudita, eu adoro conhecer a mitologia grega, a romana, todas as mitologias, adoro conhecer, como eu coloco na mesma linha, a mitologia africana, ela não é uma coisa menor, a mitologia africana, a música africana, a dança africana, ela é também erudita e talvez muito mais que as outras, porque ela é muito mais velha’ (Integrante II. Entrevista realizada em setembro de 2016).

Portanto, esse Balé que se inspira nas danças afro-brasileiras pretende nos mostrar, pelas palavras de seus diretores, que seus valores são igualmente artísticos e seu conteúdo cultural majoritariamente rico aos de uma companhia de dança clássica, até porque para eles sua dança também tem uma erudição, mesmo sendo construída popularmente, mas que por outro lado é livre de uma rigidez e inspeção que por ventura possa limitá-las em criação, o que não cabe na arte por ser expressão de sentimento.

Nóbrega e Viana, em seu texto sobre danças populares, nos alerta sobre o que pode ser uma concepção limitada da dança popular em relação às outras:

Tem sido comum considerar como técnica de dança somente os códigos estabelecidos pela dança clássica e moderna, excluindo-se outras possibilidades. De modo equivocado, parece não se reconhecer nas danças populares um código técnico, uma maneira própria e codificada de se dançar um coco, de girar em um maracatu ou em um tambor de crioula, do bamboleio de um lundu, da punga ou de qualquer outro gesto que compõe esse universo estético (NÓBREGA; VIANA, 2005, p. 18).

Essa leitura também é percebida por outro diretor do Balé, que afirma

“As pessoas sempre acham que balé é balé clássico. Não existe essa ligação com o balé clássico. Existe balé moderno, existe balé contemporâneo, existe o balé popular. Balé é dança. Daria no mesmo se eu botasse Companhia de Dança da Bahia, Companhia de Dança Folclórica da Bahia.” (Integrante I. Entrevista realizada em setembro de 2016).

Portanto, para os fundadores essa diferenciação não deveria existir, pois não foi intencional e nem sequer considerada na escolha do nome, foi algo natural que já é feito em outros países, como ele segue nos relatando

“(na época, eu) tinha a possibilidade de manter contato com várias companhias folclóricas de outros países, onde a cultura popular, a cultura da dança folclórica é muito importante, valorizada (...) eles faziam muitas turnês mundiais, e várias companhias vinham muito se apresentar aqui em Salvador, e eu ia assistir todas, e todas tinham o nome: Balé Folclórico da Ucrânia, Balé Folclórico da Rússia, Balé Folclórico da Hungria, Balé Folclórico de Cuba, que vinha muito aqui também. Fora isso, as companhias tradicionais, Balé Folclórico do México que é conhecido mundialmente, e várias outras que passaram por aqui e eu tive a oportunidade de conhecer ou mesmo ouvir, e foi o nome que me veio, Balé Folclórico da Bahia.” (Integrante I. Entrevista realizada em setembro de 2016).

A palavra “Folclórico”, por sua vez, pode atribuir um sentido pejorativo que foi construído historicamente, o qual associa a sabedoria do povo (*folk* = povo; *lore* = saber), a um conhecimento diminuto. No entanto, de acordo com Horta (2000), é desse saber popular que se originam todos os outros conhecimentos, científicos ou não, pois as grandes descobertas se originam nas inquietações do cotidiano nas comunidades, de onde também surgem as igualmente importantes lendas, danças, rituais e costumes de um povo, que vão sendo incorporados ao longo de sua trajetória, persistindo, de modo espontâneo e anônimo (HORTA, 2000).

Além do mais, o homem, mesmo o mais requintado deles, já vive envolto no seu folclore, na sua cultura popular, “nascido, é embalado por cantigas de ninar, bebe chás, alimenta-se de comidas criadas pela cultura popular, (...) segue rituais tradicionais, brinca e se diverte com jogos e brinquedos populares” (HORTA, 2000, p. 03).

O folclorista potiguar Câmara Cascudo foi um notável paladino do Folclore Brasileiro e vai mais além ao colocá-lo como cultura similar à erudita estudada nas Universidades, para ele são culturas que se complementam e formam o que somos, pois são “potências de incalculável projeção em nós mesmos, o folclore e a cultura letrada, oficial, indispensável, espécie de língua geral para o intercâmbio natural dos níveis da necessidade social” (CASCUDO, 1967, p.18).

Não obstante, as pessoas tendem a só identificar o folclore quando ele é visível fisicamente, geralmente na forma de apresentação artística, o que ratifica a importância de grupos de danças folclóricas na sua desmarginalização.

O Balé Folclórico da Bahia tem essa concepção de folclore, como podemos ver na fala do diretor geral

“Eu posso fazer o que eu quiser dentro da minha liberdade como artista. Agora, eu não posso inventar. Eu não posso pegar uma manifestação de 10 anos, uma dança da galinha, um ‘titi’, um não sei o quê do carnaval que surge na Bahia a cada ano, e dizer que isso é folclore. Para que uma manifestação seja considerada folclórica, existe uma série de regras. Tem que ter no mínimo 100 anos. A primeira coisa é essa. Isso são regras, passar por gerações, a transmissão tem que ser oral, não pode haver imposição de governo em relação a sua continuidade. Ou seja, existem regras que foram acordadas em uma convenção que existiu no início do século XX, quando se estipularam essas regras.” (Integrante I. Entrevista realizada em setembro de 2016).

Sustentados nas concepções de Zumthor (1993), percebemos que a produção cultural de um povo se apresenta em várias formas, desde seus costumes na vida cotidiana, sua maneira de vestir e de comer, suas músicas, seus rituais, e suas danças. São essas referências que fazem um indivíduo

ser único, em razão das várias influências que sofre ao longo da vida, mas que também o permite ser identificado como parte de uma coletividade.

Como já vimos, o modo como os indivíduos se expressam nos permite identificar a que cultura ele pode pertencer, e o traço mais marcante que pode nos orientar no reconhecimento das danças populares afro-brasileiras é a forte presença do tambor e os distintos movimentos inspirados nos rituais do candomblé, que caracterizam singularmente essa cultura, onde dança, música e religião são estreitamente relacionadas, quando não são a mesma coisa.

Jongo, Maracatu, Samba de roda, Boi-bumbá, Dança de Origem, Capoeira, Xaxado, Maculelê, são algumas das expressões rítmicas afro-brasileiras que resistiram à perseguição e ao tempo, porém, não sobreviveram congeladas nele, mas se desdobraram em muitas vertentes, pela característica de reatualização da tradição proporcionada, entre outras vias, pela espetacularização, pelos diferentes usos e compreensões do corpo ao longo do tempo, as variações da gestualidade e da composição coreográfica (NÓBREGA; VIANA, 2005).

Portanto, essas composições conduzidas pelas danças tradicionais não são meramente transcrições que procuram reviver o passado no presente, mas narrativas que ampliam o universo simbólico e são constantemente modificadas, criando uma multiplicidade de manifestações mesmo dentro de uma mesma tradição (NÓBREGA; VIANA, 2005).

Nesse sentido, Nóbrega (2016) alerta que essas danças de domínio público, cujos desdobramentos não se podem controlar nem engessar, porque se renovam sempre que dançadas, ainda assim preservam os elementos e as estruturas tradicionais, e utilizando como modelo a dança popular afro-brasileira do maracatu, a autora explica

A origem de classes remete aos negros africanos, trazidos para o Brasil na condição de escravos e que, mesmo diante da situação de extrema violência e opressão, conseguiram preservar e transformar os elementos do seu sistema cultural. Desse modo, na Instituição do Rei do Congo, coroavam

seus reis e rainhas, revivendo os elementos da ancestralidade negra. Na dança no Maracatu, não há uma autoria atribuída a um coreógrafo, a movimentação é livre, embora haja certa hierarquia na distribuição dos personagens ou brincantes (soberanos, baianas, caboclos). O elemento da tradicionalidade permite reconhecer o maracatu e diferenciá-lo de qualquer outra manifestação (NÓBREGA, 2016, p. 19).

Podemos dizer, portanto, que do mesmo modo que há uma manutenção dos dados tradicionais ao mesmo tempo em que há uma atualização do maracatu quando ele é dançado, acontece também com as demais danças tradicionais, que persistiram ao longo do tempo, passando de geração para geração pela memória, como por exemplo o samba de roda, o maculelê, a puxada de rede, entre outros.

Desse modo, entendemos que embora os diretores do Balé Folclórico e o próprio *site* da companhia fale em manutenção da tradição “o mais próximo possível da realidade”, compreendemos que o trabalho do grupo vai além, reatualizando e ressignificando os elementos culturais ao dança-las no presente, de forma artística, ampliando seu universo simbólico sem descaracterizá-la.

Essa falta dessa consciência, portanto, não inviabiliza que a companhia possa levar o estandarte da arte popular afro-brasileira, pois o Balé Folclórico da Bahia, mesmo caindo algumas vezes no erro comum de achar que a cultura é fechada e perene, compreende sim as dimensões do seu trabalho, o que podemos perceber nas suas obras, nos relatos de seus fundadores e diretores, e no livro da companhia, lançado em 2015, onde encontramos vários depoimentos que atestam a mesma coisa, dentre os quais transcrevemos um: “o Balé Folclórico da Bahia, desde 1988, leva aos palcos toda a pluralidade da cultura afro-brasileira, traduzida em uma linguagem própria” (FALCÓN, 2015, p. 37)

Não à toa, suas apresentações causam impacto ao redor do mundo, lhes rendendo incontáveis elogios, reconhecimentos e diversos prêmios, entre eles: Os de Melhor Espetáculo de Dança da Bahia, Melhor

Espetáculo de Dança do Brasil, Melhor Preparação Técnica de Elenco e Melhor Pesquisa em Cultura Popular todos oferecidos pelo Ministério da Cultura. Pela variedade dos prêmios, podemos outorgar a importância da escolha desse grupo, pois suas condecorações vão desde a qualidade técnica dos bailarinos até a pesquisa cultural realizada pelo grupo na criação de seus espetáculos.

O grupo possui em seu repertório dezenas de coreografias inspiradas nessas diferentes manifestações, e reúne várias delas em seus espetáculos, sendo o Herança Sagrada o maior e mais elaborado de todos.

Concebido em 2013 para comemorar os 25 anos da companhia, já foi apresentado nos mais importantes teatros da América do Norte, Europa, Oceania e África, e é até hoje sua maior produção em todos os aspectos, pois é

“o resultado de uma série de combinações, transformações, pesquisas, estudos, coreografias montadas anteriormente e a gente foi num processo de evolução. A base do Herança Sagrada é a corte de Oxalá que foi montada para os 10 nos do balé em 98, até então a gente não tinha uma coreografia que tratasse do universo da cultura religiosa dos orixás de uma forma mais aprofundada (...) e quando a companhia completou 25 anos veio a ideia da gente remontar a Corte de Oxalá, com uma roupagem completamente diferente, nova, com uma pesquisa muito mais aprofundada, principalmente após a inúmeras viagens que nós fizemos à África. Então a gente teve um embasamento muito maior para trabalhar, uma pesquisa in loco, no habitat natural, de campo mesmo.” (Integrante I. Entrevista realizada em setembro de 2016).

O nome do espetáculo também nos dá um vislumbre do que está por vir: Herança Sagrada

“surgiu de uma inspiração (...) A gente tentou fazer um projeto uma vez para Nova Iorque, incluindo shoppings, espetáculo, residência da companhia fora, e ela falou muito sobre a questão do herança “Ah, porque a gente tem que ver, falar, sobre a herança, a gente tem que falar sobre os orixás...” E isso ficou muito na minha cabeça: Herança, herança... e, com a viagem na África, com as pesquisas, com o aprofundamento de tudo e

o trabalho que a gente passou a desenvolver para o continente africano, no mundo inteiro, eu tomei isso como uma missão a mais na nossa vida, e nada mais é do que uma herança, e uma herança sagrada, certo? Não é uma herança qualquer, é uma Herança Sagrada.” (Integrante I. Entrevista realizada em setembro de 2016).

Esse sentimento em relação ao nome do espetáculo, também é encontrado nos bailarinos do grupo, onde um deles explica: “porque é uma herança, de nós negros, que os escravos, nossos descendentes deixaram pra gente, uma herança sagrada.” (Integrante III. Entrevista realizada em setembro de 2016).

O Herança Sagrada aborda manifestações que vão desde os rituais sagrados desenvolvidos por africanos no Brasil, até as danças festivas, passando pela luta desenvolvida na busca pela liberdade, ao mesmo tempo em que nos situa no contexto histórico e social que lhes deram origem, como aponta o diretor artístico da companhia

“O que nós pretendemos também com esse espetáculo, é mostrar essa plasticidade, que é muito linda, as cores, a plasticidade de movimento, plasticidade de elementos, a plasticidade de cenário, que o corpo e o figurino compõem, eu acho que é um espetáculo que você não precisa de um cenário para representá-lo, eu acho que ele encena por si só, ele já preenche todas essas funções, as funções dramáticas, a função cenográfica, a função coreográfica, e a função antropológica, na realidade. Você vai ter aqui um espetáculo antropológico, cultural, vai ser uma aula de antropologia africana.” (Integrante II. Entrevista realizada em setembro de 2016).

O forte apelo religioso encontrado nessas manifestações pode ser compreendido como uma fuga daqueles que não tinham mais direito sobre seu corpo e elevaram seus espíritos face ao sofrimento, recorrendo aos seus ancestrais, tornado-os divindades.

Esses seres divinos são os orixás, cuja presença marcante na cultura afro-brasileira é também refletida no espetáculo, tão minuciosamente que o possibilita caminhar entre eventos artísticos e religiosos ao redor do mundo, como vemos no relato abaixo

“A gente fez diversas turnês no continente africano, e a gente teve oportunidade de participar de vários festivais e também festivais religiosos, não somente festivais artísticos, mas festivais exclusivamente religiosos” (Integrante I. Entrevista realizada em setembro de 2016).

Podemos perceber na fala, além da importância do Balé em ajudar a divulgar a religião afro-brasileira para vencer os preconceitos sofridos por ela, a intrínseca relação entre a cultura, a religião e a arte, a primeira alimentando-se da segunda, que se serve da terceira no intuito de ser promovida e amplificada.

Outro diretor nos dá a dimensão dessa ligação e influência religiosa que é encontrada em todos os aspectos da nossa vida

“se você perceber no Brasil, toda herança africana que nós temos é herança sagrada, porque é herança religiosa, porque se você procurar dentro das manifestações culturais de comportamento, muito pouco a gente tem fora da religião, porque a comida que nós temos no Brasil, é comida religiosa, a música é música religiosa, o comportamento é um comportamento religioso, a questão da convivência na comunidade também, e que é muito mais que religião, que dogmas e liturgia religiosa, é muito mais de um comportamento de tradição”. (Integrante II. Entrevista realizada em setembro de 2016).

Essa constatação da estreita relação entre cultura e religião está presente nos estudos de Eliade (2010), que serão basilares na nossa pesquisa. O autor afirma que nós vivemos em um mundo sacralizado, mesmo que inconscientemente, pois foi da busca do homem em estar próximo às suas divindades que surgiram a maioria dos simbolismos presentes nas diferentes culturas, desta forma não há uma existência profana propriamente pura, mesmo que alguém opte por uma vida dessacralizada, se está no mundo, está permeado pelo comportamento religioso (ELIADE, 2010).

Esse comportamento religioso irrompe no mundo profano pelo espaço e tempo sagrados, para compreender melhor esse primeiro, vejamos o exemplo utilizado pelo referido autor em sua obra *O sagrado e o profano*:

uma igreja, numa cidade moderna. Para um crente, essa igreja faz parte de um espaço diferente da rua onde ela se encontra. A porta que se abre para o interior da igreja significa, de fato, uma solução de continuidade. O limiar que separa os dois espaços indica ao mesmo tempo a distância entre os dois modos de ser, profano e religioso. O limiar é ao mesmo tempo o limite, a baliza, a fronteira que distingue e opõem dois mundos – e o lugar paradoxal onde esses dois mundos se comunicam, onde se pode efetuar a passagem do mundo profano para o mundo sagrado (ELIADE, 2010, p. 29)

Desse modo, esses espaços sagrados tornam possível uma comunicação com os deuses, transcendendo o mundo profano. O tempo sagrado, por sua vez, é um tempo mítico primordial que se torna presente por meio das festas religiosas periódicas que conduzem o homem da duração temporal ordinária para o tempo religioso, e reatualiza um evento sagrado que teve lugar num passado mítico (ELIADE, 2010).

Percebemos essa necessidade, mesmo que inconsciente, de se criar espaços e tempos sagrados nos festejos populares e nos rituais propriamente ditos, mas também nas criações artísticas inspiradas por eles.

Na perspectiva de Susanne Langer em sua obra *Sentimento e Forma* (1980), que nos dará suporte nessa pesquisa,

A arte não afeta a viabilidade da vida tanto quanto afeta sua qualidade; a esta, entretanto, afeta profundamente. Nesse sentido ela é afim à religião, que também, ao menos em sua fase primitiva, vigorosa, espontânea, define e desenvolve sentimentos humanos. Quando a imaginação religiosa é a força dominante da sociedade, a arte dificilmente é separável dela; pois uma grande abundância de emoções reais acompanha a experiência religiosa (LANGER, 1980, p. 417).

Desse modo, sabendo que vivemos em um mundo impregnado de valores religiosos que afloram sentimentos naqueles que a isso se consagram, e compreendendo a arte como formuladora de emoções, podemos concluir que religião e arte não só se aproximam, mas também que essa última se alimenta fortemente da primeira, de modo que o sagrado inspira a concepção artística.

Essa transmutação intencional de cultura e religião em espetáculo de arte, promovida pelo grupo, também pode ser atestada pelo próprio Balé Folclórico da Bahia, ao dizer que essas manifestações “fora de seu contexto histórico-social, deixam de ser uma manifestação do acervo coletivo e passa a ser um novo produto artístico” (FALCÓN, 2015, p. 74)

Medeiros (2010), em suas reflexões acerca de grupos folclóricos de dança, aponta que no trabalho de uma companhia de dança que compõe e apresenta espetáculos artísticos, essas danças afastam-se do meio em que foram criadas, abandonam sua utilidade cotidiana para, sob o status de arte, apreender novas significações, ampliando seus horizontes e de seus espectadores (MEDEIROS, 2010).

Retomando Langer (1980), essas formas liberadas do uso comum, são abstraídas e tornam-se expressivas do sentimento humano na forma de símbolos, transcendendo qualquer finalidade prática para efetuar uma revelação de nossa vida interior (LANGER, 1980).

Se a cultura tem o poder de dar a sensação de pertencimento, de proporcionar um sentido nas ligações comunitárias, no modo de ver, entender e agir em coletividade, a arte, por meio da sua poética criativa, busca o sentido subjetivo de cada um, e da nossa relação com o mundo. Ela nos permite sentimentos que vão além do de pertencer a um grupo, nos traduz para nós mesmos.

Desse modo, a arte, em especial a dança, é expressão de sentimento, e também da vida “da sociedade na qual se origina, a saber, para *indicar* costumes, vestimentas, comportamento, e para refletir confusão ou decoro, violência ou paz” (LANGER, 1980, p. 27).

Ao nos depararmos com a arte, encontramos sentimentos nela e reagimos a essa descoberta com prazer ou desprazer, dependendo do que carregamos dentro de nós, de modo a nos revelar simbolicamente emoções que de outra forma não seriam alcançadas, propiciando uma experiência estética que difere de qualquer outra experiência, uma emoção à parte, especial, que não é encontrada na vida cotidiana.

Falando especificamente sobre a arte da dança, Porpino (2009) aponta que esta não se restringe a um conjunto de passos ou à repetição de movimentos padronizados, mas como “produção humana capaz de trazer em si um mundo de gestualidades diversas presentes nas mais variadas formas de expressão do sentido do mundo pelo corpo” (PORPINO, 2009, p. 58).

Recorrendo a Dufrenne (1998) para melhor compreender esse conceito de estética que a apreciação da arte nos traz, diferentemente do sentido mais utilizado de aparência ou beleza, o autor coloca que a estética consiste na maneira como a obra de arte – no nosso caso, a dança – é por nós percebida, de modo que a experiência estética depende principalmente do espectador, pois é nele que há a atribuição de sentidos para aquilo que foi criado e que se apresenta diante de nós.

Desse modo, podemos dizer, por exemplo que o espetáculo Herança Sagrada se completa em mim, como espectadora, e as sensações pessoais que ele me trará configurarão a experiência estética minha com meu objeto, pois a estética “é uma idéia ou qualidade presente em certos objetos – sempre singulares – que nos são dados à experiência” (DUFRENNE, 1998, p. 45).

A experiência estética, percebemos, ocorre sensivelmente pela nossa percepção e nos preenche de sentidos que corporalmente são assimilados, mas como nos aponta Porpino (2009)

O apreciar de uma bela pintura ou de uma coreografia de dança parece-nos suficiente para que experimentemos a experiência estética em sua plenitude, contudo, é insuficiente pra que possamos explicá-la, tornar tal experiência explícita para outras pessoas. Sentimos um envolvimento com a obra ao delectarmos-nos com sua beleza. Percebemos o quanto somos sensíveis a ela e o quanto ela nos traz de sentido. Entregamo-nos a esse momento efêmero, no qual somente o sentido desvelado pela obra se faz relevante. Posteriormente, nos vemos diante da incapacidade de traduzi-lo fielmente com palavras. Reportando-nos ao conhecimento do senso comum e às nossas próprias experiências, podemos perceber que o sentido da vivência estética é bem este: uma arrebatamento corporal intenso e sensível que torna a força das palavras ou dos conceitos insuficientes para descrevê-lo (PORPINO, 2009, p. 59).

Essa reflexão pode contribuir para a Educação Física estreitar sua relação com o conhecimento sensível, aberto que a estética proporciona, livre de simplificações que o tornem incompaciente. Essa ideia de visão inacabada, em construção contínua, deve-se estender também à forma de percebermos o corpo, reconhecendo-o como sensível exemplar, desprendido de determinismos ou reducionismos que o vejam unicamente como objeto ou máquina (MERLEAU-PONTY, 2004).

Desse modo, entendemos que as reflexões até aqui feitas são de grande valor para Educação Física, pois além de ampliar os conceitos de cultura, dança popular, arte e estética, também pudemos discutir o termo “balé folclórico”, dando ao Balé uma roupagem diferente da usual e ao Folclore a importância devida, livre da posição menor que costuma ocupar dentro de uma sociedade, e o espaço do conhecimento sensível proporcionado pela arte trazido pela dança para a Educação Física.

## Referências

ALBUQUERQUE, W. R. de; FRAGA FILHO, W. **Uma História da Cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009. 120p.

ALBUQUERQUE, W. R. de; FRAGA FILHO, W **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 320p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CASCUDO, L. C. da. **Folclore do Brasil (pesquisas e notas)**. Rio de Janeiro, São Paulo: Fundo de Cultura, 1967. 252p.

DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. 269p.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: A essência das religiões – 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 200p.

FALCÓN, G. **Balé Folclórico da Bahia**: Patrimônio Cultural do Brasil. Lauro de Freitas, BA: Solisluna editora, 2015. 228p.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 48º ed. São Paulo: Global editora, 2006. 727p.

GADELHA, R. C. P. **A dança possível**: As ligações do Corpo numa Cena. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2006.

HORTA, C. F. M. M. de. **O Grande Livro do Folclore**. Belo Horizonte. Editora: Leitura, 2000. 214p.

LANGER, S. K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980. 439p.

MEDEIROS, R. M. N. de. **Uma educação tecida no corpo**. São Paulo: Anablume, 2010. 130p.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 672p.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito** – seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. 165p.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971. 280p.

NÓBREGA, T. P. Dançar para não esquecer quem somos: por uma estética da dança popular. In: VIEIRA, M. de S. (Org.). **Saberes do corpo**: tradição na dança. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016. 191p.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. 125p.

NÓBREGA, T. P. da; VIANA, R. N. A. Espaço e tempo das danças populares: Uma abordagem coreológica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - PAIDÉIA**. São Paulo, v. 1. n. 1. p. 5-220. Natal, 2005.

PORPINO, K. O. de. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: Ed. da UFRN, 2006. 147p.

SAILLANT, F. O navio negreiro. Refiguração identitária e escravidão no Brasil. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 29, p.111-137, 2011.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. Tradução de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 328p.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira (et all). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 354p.

# **A importância da vivência pessoal de encontro com a cultura no processo de formação do educador social: um relato de experiência**

**Yuri Elias Gaspar**

## **Introdução**

No campo das ciências humanas, especificadamente na Psicologia Social, a cultura cada vez mais tem sido tomada como objeto de estudo e intervenção, como atesta a criação da sub-área denominada Psicologia da Cultura (AUGRAS, 1995). Tal apropriação não significa necessariamente coesão, já que existem múltiplas formas de compreender o que seja cultura e, por consequência, propô-la como foco de intervenção (LEITE, 2016). Uma das questões sobre as quais a Psicologia da Cultura se debruça são os diferentes modos como a cultura incide no processo de formação do sujeito.

Algumas perspectivas tendem a acentuar o pólo da cultura, evidenciando como os processos socioculturais determinam a constituição do sujeito, sendo este muitas vezes tomado praticamente como fruto exclusivo do contexto em que se encontra. A ênfase recai então sobre a análise dos determinantes sociais que atravessam a elaboração do sujeito sobre si e sobre o real. Por essa via, há o risco de que o contexto sociocultural seja entendido como necessariamente contrário à autonomia do sujeito. O objetivo das intervenções nessa perspectiva seria então descortinar e desconstruir tensões, representações e incoerências da cultura para que o sujeito, ao se dar conta dessas questões, seja crítico e se empodere (MORENO MARQUES, 1988).

Não obstante as contribuições que este modo de olhar traz para promover a leitura crítica dos processos culturais e provocar o sujeito a

buscar a sua autonomia, existem outras possibilidades de enfrentamento dessa questão. A Fenomenologia traz importante contribuição para a Psicologia da Cultura por realizar leitura interior do fenômeno de modo a apreender suas características estruturais a partir da análise da vivência, evidenciando a mútua constituição sujeito-mundo (ALES BELLO, 1998). Nesse sentido, a Psicologia da Cultura de orientação fenomenológica visa a “descrever as modalidades pelas quais se constrói e se expressa a pessoa dentro de determinada cultura e, a partir dessa observação, tentar compreender aspectos fundamentais da realidade humana” (AUGRAS, 1995, p. 19).

Inserindo-nos nesta perspectiva, formulamos em 2015 o projeto de extensão “Psicologia, cultura e formação da pessoa: realização de oficinas culturais com crianças abrigadas na Associação Amigos da Casa Lar Diamantina”, que visa a fomentar experiências vitalizadas da cultura que incidam no processo de formação da pessoa, seja de quem propõe a cultura como experiência formadora, seja de quem se dispõe a receber e a se apropriar dessa proposta. A instituição “Associação Amigos da Casa Lar Diamantina” é um abrigo para crianças afastadas juridicamente de suas famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Por meio deste projeto, orientamos até o presente momento 12 discentes (bolsistas e voluntários) que acompanharam aproximadamente 40 crianças no total (devido à rotatividade típica da realidade dos abrigos). Sinteticamente, desenvolvemos as seguintes ações: capacitação dos discentes enquanto educadores sociais; realização de oficinas culturais com as crianças abrigadas (leitura e contação de histórias; desenho e pintura; colagem e dobradura; brincadeiras e jogos de roda; cinema comentado, entre outras); realização de encontros de supervisão e de reuniões periódicas com as responsáveis pela instituição; visitas guiadas ao museu de Diamantina e à UFVJM; realização de mostra cultural na universidade onde as crianças puderam expor as produções confeccionadas nas oficinas.

No presente trabalho, objetivamos descrever as bases teórico-didáticas do projeto e refletir sobre o processo de formação prévia do discente para atuação como educador social.

## **A fenomenologia como referencial: um modo próprio de compreender a cultura e a formação da pessoa**

Para adentrar a articulação entre cultura e formação da pessoa em sua complexidade, adotamos a Fenomenologia Clássica de Husserl (2006, 2008) e Stein (2003a, 2005) como base teórico-metodológica. Husserl (2008) formulou a noção de mundo-da-vida ao buscar um novo ponto de partida para a tematização do mundo. Com essa formulação, propõe descrever o mundo histórico-cultural concreto, fundamentado intersubjetivamente em usos e costumes, saberes e valores. Tanto nossa vida cotidiana quanto as diversas culturas se sedimentam nesse solo comum, que é sempre ligado a coletividades particulares, com suas tradições próprias (ALES BELLO, 1998).

Todo ser ou agrupamento humano nasce e se desenvolve dentro de determinado horizonte material, simbólico e histórico, que lhe abre certas perspectivas, lhe coloca certos problemas a enfrentar, lhe propõe certos costumes e valores, enfim, lhe oferece determinadas possibilidades e limites que estruturam seu desenvolvimento e sua potencial transformação (SANCHIS, 2008). A cultura é entendida como essa “maneira particular” de “ser gente” (SANCHIS, 2008, p. 72) constituída “pela mentalidade, pela forma de orientação, pelas expressões e pelos produtos próprios de um grupo humano” (ALES BELLO, 1998, p. 42).

Nesse sentido, embora não haja homem sem cultura, há uma multiplicidade de configurações culturais que tanto podem favorecer realização pessoal, inserção social, constituição de vínculos comunitários, quanto podem violentar, alienar, reduzir o horizonte amplo da experiência

humana. Daí a importância de recuperar a noção de cultura em seu sentido constitutivo para que sejamos críticos aos diferentes modos com os quais ela é proposta e vivenciada pelos sujeitos, especialmente na realidade brasileira, marcada pela desigualdade em diferentes níveis.

Com o aporte da Fenomenologia, atestamos que sempre permanece aberta a possibilidade de reconhecer e tomar a cultura de modo articulado com o mundo-da-vida, desde que se preserve a centralidade da pessoa e a promoção de espaços para a elaboração das vivências de modo integrado.

Também Grygiel (2002) afirma que não é qualquer posicionamento que constitui cultura. O filósofo distingue os processos civilizatórios – que priorizam a técnica e a eficiência – dos processos culturais que pressupõem a abertura da pessoa ao mundo numa atitude de pergunta pelo significado do que encontra e de espera pela realização do ser de cada coisa. Com este aporte, fortalecemos a compreensão de que a cultura liga-se intimamente ao processo de constituição da pessoa.

Portanto, não é possível compreender a cultura em seu sentido próprio se não nos debruçarmos sobre a noção de pessoa. Discípula de Husserl, Stein (2005) descreve de modo particularmente interessante a constituição da pessoa ao tematizar sua potência estrutural para se posicionar livremente, atualizar e desenvolver suas vivências de modo singular e correspondente ao núcleo formativo de si mesmo. Potência que pode não se atualizar na experiência, mas que permanece como própria da pessoa em quaisquer contextos. Em síntese, pessoa aqui é entendida como ser de relações, de abertura para “dentro” (percepção de si) e para “fora” (mundo circundante).

Ainda em Stein (2003a, 2003b) encontramos a caracterização do processo de formação da pessoa como contínua interação entre interior e exterior. O ambiente humano oferece à pessoa materiais e caminhos possíveis para seu desenvolvimento. Cabe a ela tomar posição diante do que recebe (MAHFOUD, 2012; STEIN, 2003b). Tal posicionamento

também pode incidir no exterior, quando a pessoa configura o mundo de modo torná-lo mais propício para a formação humana por meio da criação coletiva de objetos de valor (bens culturais). Os bens culturais, por sua vez, ao se constituírem coletivamente, passam a configurar o mundo que forma as pessoas.

Quando a alma recebeu em si uma grande quantidade de material espiritual e o elaborou racionalmente, então está preparada para atuar e mover-se. Junto com o alimento espiritual, recebe o estímulo para criar e formar em si mesmo; se sente provocada a fazer que sua própria essência, que interiormente lhe plasma a forma, demonstre sua eficácia no exterior, em fatos e obras que dêem testemunho dele. Essa atividade desde fora, o expressar-se, o criar e o configurar, é uma parte essencial da personalidade, pelo que o exercício das correspondentes capacidades práticas e criativas, como habilidades dispostas à ação, é uma parte essencial do processo formativo. Nisto consiste certamente o sentido mais profundo do trabalho educativo. (STEIN, 2003b, p. 187)

Giussani (2004)<sup>81</sup> descreve de que modo pode se concretizar, no sentido educativo, a formação integral da pessoa em sua relação com a cultura. Ele define educação como INTRODUÇÃO à realidade total, experiência de um relacionamento presente em que alguém propõe algo à espera de uma resposta pessoal. Tal proposta é vitalizada quando o educador, ancorando-se num horizonte cultural amplo, mostra ao educando a razoabilidade do que está sendo proposto e o solicita a verificar a proposta a partir de critério pessoal. É por meio dessa dinâmica que o educador pode se tornar companhia para o educando adentrar o mundo em sua complexidade e se formar enquanto pessoa.

Apropriando-se da proposta giussaniana, Santos (2009, 2014) evidencia como o processo educativo pode permitir que pessoas em situação de vulnerabilidade social vivam experiência de pertença e formação pessoal por meio da inserção cultural. Ao criar um acervo num

---

<sup>81</sup>Luigi Giussani é educador, filósofo e teólogo italiano. Mahfoud (2012) e Di Martino (2010) explicitam como as elaborações giussanianas se aproximam da corrente fenomenológica, sobretudo pelo reconhecimento da experiência como fonte originária do saber e pela descrição do dinamismo mais propriamente humano.

bairro de periferia composto por obras do próprio local, Santos (2014) tem mostrado como o encontro com uma produção cultural pode solicitar a pessoa a ampliar o próprio horizonte de elaboração e a se reconhecer enquanto humano nesse processo. É por meio dessa experiência que a pessoa pode reconhecer um caminho para si que a re-conecte com a potencialidade humana, sendo critério que lhe permite ir além das limitações e riscos do contexto de vulnerabilidade e violência que ela pode estar inserida.

## **O referencial em ação: formação dos discentes para intervenção**

Ancorados no referencial fenomenológico, propomos como primeira etapa do projeto o processo de formação dos discentes como educadores sociais. Não se trata de formação puramente técnica, municiando instrumentos de trabalho aos discentes. Objetivamos sobretudo promover experiência pessoal (e comunitária) de encontro com a cultura, de modo que eles vivam em primeira pessoa algo que lhes interesse propor às crianças abrigadas.

Para tanto, num primeiro momento, solicitamos que os discentes façam pequeno texto descrevendo experiências culturais significativas por eles vividas que lhes formaram pessoalmente e apresentem este texto para os demais membros do projeto. Propomos a seguinte orientação para a escrita do texto: “Relate experiências culturais significativas que te fizeram ser quem você é hoje”. Compreendemos que este é um elemento importante para que o discente, tomando a própria experiência como critério e como horizonte, possa se dar conta da proposta do projeto e da incidência que este pode ter na vida de cada criança atendida.

Muitas vezes, em contextos de vulnerabilidade social, a pessoa atendida é considerada somente naquilo que lhe falta (SANTOS, 2005). Diante das dificuldades e frustrações de suprir esta “possível” falta (afetiva,

familiar, financeira, relacional, entre outras) e dos sofrimentos que daí advém, alguns desistem de intervir nesta realidade. E quando o discente do projeto, ao escrever e apresentar o texto sobre suas experiências culturais, se dá conta, a partir da própria vivência, de que não é somente a falta que nos define, mas sobretudo os encontros significativos que fizemos ao longo de nossa trajetória, abre-se um caminho novo para compreender a potência de transformação pessoal e social que um único encontro pode ter. Retomando Moraes (1998), digo aos meus orientandos: “embora haja tanto desencontro pela vida”, “a vida é arte do encontro”.

Além disso, esta proposta tem sido frutífera também pois, à medida que cada um se apresenta evidenciando o horizonte cultural de sentido que o constitui, cria-se um clima de aproximação pessoal e vinculação comunitária entre os participantes. É interessante perceber esta aproximação mesmo diante da diversidade de histórias de vida, experiências, valores e significados elaborados. Compreendemos que esta união entre os membros não se dá necessariamente pela sintonia de ideias e/ou tradições, mas sim pela disponibilidade para compartilhar a vida, pelo desejo de contribuir para a concretização do projeto e pelo reconhecimento de uma beleza carregada de valor que emerge do encontro entre eles.

A partir daí, em cada encontro de formação, trabalhamos a leitura e discussão de textos referência. Cuidamos para que neste momento o discente se aprofunde nas temáticas elaboradas em cada encontro e se apropriados fundamentos teóricos-metodológicos que sustentam o projeto, pois é fundamental que ele se reconheça na proposta. Este é um passo fundamental pois este reconhecimento lhe dá subsídios para se envolver com mais afinco com as atividades concretas do projeto. Percebemos, por meio destas discussões, que o discente desenvolve olhar crítico no modo de refletir e produzir conhecimento, de compreender e problematizar o contexto sociocultural brasileiro, de aprofundar em questões relativas ao projeto (como desenvolvimento infantil, vulnerabilidade social,

educação como formação da pessoa, desafios institucionais envolvidos na realidade educativa, entre outros) e, por fim, de intervir utilizando novas possibilidades educativas que gerem transformação social.

A cada semestre, tomando toda a vivência formativa prévia desenvolvida nos primeiros encontros, organizamos quais tipos de oficinas serão propostas às crianças abrigadas, tendo como meta que os discentes desenvolvam atividades que expressem e realizem a contribuição própria de cada um e do grupo como um todo. Queremos que as oficinas sejam resultado do movimento da pessoa e não uma proposta prévia do coordenador, pois, como temos reafirmado, objetivamos formar o discente como educador, e não como reprodutor de atividades a ele designadas.

Percebemos que emergem propostas de oficinas criativas e ricas de significado para as pessoas envolvidas, e que têm uma incidência maior na experiência das crianças atendidas. Reafirmo constantemente que as oficinas têm como principal meta concretizar o encontro educativo (seja com os educadores, seja com o horizonte cultural que eles anunciam) e contribuir para o processo de formação das pessoas envolvidas. O intuito é criar um vínculo relacional que deixe uma “marca” na experiência de cada criança acompanhada e também do próprio educador.

As oficinas se constituem então como uma proposta que espera uma resposta (BERNAREGGI, 2008). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se planeja e organiza as atividades a serem realizadas, é preciso se abrir para o inesperado, para a experiência assim como ela se desenrola, acolhendo o modo como as crianças irão entender e se envolver (ou não) com a proposta. Especialmente nos primeiros encontros é importante ter disponibilidade para estar junto, aceitar os convites das crianças para brincar, entender e respeitar as formas que elas vão permitir que os discentes se aproximem (LEITE, 2016).

Em síntese, apostar na sensibilidade, capacidade e autonomia dos discentes bem como na capacidade de verificação, liberdade e

desenvolvimento da criança abrigada (tradicionalmente considerada só por aquilo que lhe falta, e não pela potência humana que é) são alguns dos elementos essenciais que permitem com que a oficina seja proposta e experienciada de modo vitalizado.

A partir da implementação das oficinas, realizamos as reuniões de supervisão ancorados numa proposta elaborada por Miguel Mahfoud em seu estágio supervisionado de Plantão Psicológico<sup>82</sup> (vinculado ao curso de Psicologia da UFMG). Pedimos que, no início de cada encontro, um discente se encarregue de propiciar aos demais uma vivência cultural com algo que lhe toca pessoalmente, descrevendo posteriormente o porquê desta escolha. Mahfoud intitula esta proposta como “momento de beleza”. A pessoa tem a liberdade de escolher qualquer expressão cultural, seja ela vivência particular, obra artística ou produção cultural (de si ou de outrem). Buscamos com esta proposta educativa solicitar resposta pessoal e criar um clima de maior acolhimento, rompendo com os formalismos típicos de momentos institucionais desta natureza e com o ritmo “acelerado” no qual estamos muitas vezes submetidos.

Por meio desta proposta percebemos que os encontros de supervisão têm sido mais vitalizados (e menos formalizados e formatados), uma vez que os próprios discentes se apropriam daquele momento como ocasião para retomarem a própria história, exercitarem a criatividade e se encontrarem com um horizonte cultural amplo. Além disso, observamos um fortalecimento do vínculo relacional entre os membros do projeto. E percebemos também que o próprio modo como a supervisão se desenrola posteriormente é diferente, uma vez que os alunos estão mais sintonizados com a própria experiência e utilizam-se dela para relatar e elaborar questões relativas ao projeto, como o andamento das oficinas culturais e o vínculo com as crianças, por exemplo. Por fim, a partir

---

<sup>82</sup>O Plantão Psicológico da UFMG é uma modalidade de atendimento psicológico oferecido diariamente no Setor de Psicologia Aplicada (SPA) em que alunos, professores e funcionários da universidade podem procurar o atendimento no momento em que necessitarem, sem agendar com antecedência (MAHFOUD, 2013).

das apresentações do “momento de beleza”, surgem ideias para novas atividades a serem desenvolvidas nas oficinas e para possibilidades de intervenção com as crianças atendidas.

## **Considerações finais**

A partir das reflexões sobre as bases que sustentam o projeto e que possibilitam a formação dos discentes, buscamos evidenciar como a educação pode efetivamente se realizar enquanto experiência na medida em que os instrumentos didáticos são elaborados dentro de um contexto relacional em que o educador propõe algo que faça sentido esperando uma resposta pessoal.

Percebemos que tal proposta é vitalizada quando os discentes fazem um encontro pessoal com a cultura e com o horizonte ideal que ela anuncia. Este encontro, vivido como experiência de beleza, possibilita que eles reconheçam o horizonte no qual foram formados e o utilizem no processo de se formarem educadores sociais. Este processo, profundamente pessoal, é também compartilhado entre eles, abrindo caminho para a constituição de vínculos comunitários e para o envolvimento com o projeto.

Compreendemos que a Fenomenologia traz importantes contribuições para a estruturação de projetos como este por evidenciar como o percurso educativo está fundamentado na experiência humana e por mostrar como ele pode favorecer a formação da pessoa, da comunidade e da cultura.

Por fim, percebemos que esta experiência vitalizada de encontro consigo mesmo, com o outro e com a cultura promovida pelos momentos de formação prévia tem ajudado os discentes a elaborarem as potencialidades e desafios do campo da educação ao realizarem as oficinas. Por um lado, eles têm enfrentado as dificuldades e os dramas do trabalho educativo sem se reduzirem a eles. E, por outro, eles têm reconhecido a riqueza e a beleza do encontro educativo na relação com

as crianças. É nesse sentido que cuidamos para que o projeto possa de fato deixar uma “marca” que contribua para a formação pessoal e a transformação social dos sujeitos envolvidos.

## Referências

ALES BELLO, A. **Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica.** Tradução de A. Angonese. Bauru: Edusc, 1998. 200p.

AUGRAS, M. **Alteridade e dominação no Brasil: psicologia e cultura.** Rio de Janeiro: Nau, 1995. 180p.

BERNAREGGI, P. A proposta educativa. In OLIVEIRA, N.; CAPITANIO, G. (Org.s). **Vida e trabalho: o risco de educar.** Belo Horizonte: AVSI, p. 69-93, 2008.

DI MARTINO, C. **El conocimiento siempre es un acontecimiento.** Madrid: Encuentro. 2010. 64p.

GRYGIEL, S. L'uscita dalla caverna e la salita al Monte Moria: saggio su natura e civiltà. **Il nuovo areopago**, Roma, vol. 19, n. 2/3, p. 25-61, 2000.

HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: Uma introdução à filosofia fenomenológica.** Tradução de D. F. Ferrer. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008. 559p.

HUSSERL, E. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica.** Tradução de M. Suzuki. Aparecida: Idéias e Letras, 2006. 384p.

LEITE, R. V. **Pesquisa fenomenológica de um encontro intercultural: a experiência de crianças da comunidade tradicional de Morro Vermelho.** Curitiba: Appris, 2016. 219p.

MAHFOUD, M. Desafios sempre renovados: Plantão psicológico. In: TASSINARI, M. A.; CORDEIRO, A. P. S. da; DURANGE, W. T. (Orgs). **Revisitando o Plantão Psicológico Centrado na Pessoa**. Curitiba: CRV, p. 33-50, 2003.

MAHFOUD, M. **Experiência elementar em psicologia**: aprendendo a reconhecer. Brasília: Universa, 2012. 248p.

MORAES, V. Samba da benção. In: **A arte de Vinícius de Moraes** [CD]. Rio de Janeiro: Polygram, 1988.

MORENO MÁRQUEZ, C. **Experiencia ontológica e intersubjetividad en la fenomenológica de Husserl**. 1988. Tese (Doutorado em Filosofia) - Facultad de Filosofia, Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha.

SANCHIS, P. Cultura brasileira e religião: passado e atualidade. **Cadernos Ceru (USP)**, São Paulo, vol. 19, n. 2, p. 71-92, 2008.

SANTOS, J. E. F. **Acervo da Laje**: memória estética e artística do subúrbio ferroviário de Salvador, Bahia. São Paulo: Scortecci, 2014. 354p.

SANTOS, J. E. F. **Novos Alagados**: Histórias do povo e do lugar. Bauru: Edusc, 2005. 414p.

SANTOS, J. E. F. Se educar é um risco, o que significa educar? Considerações pedagógicas a partir de Luigi Giussani. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 11, n. 23, p. 181-202, 2009.

STEIN, E. Estructura de la persona humana. In: STEIN, E. **Obras completas. v. IV**: escritos antropológicos y pedagógicos. Tradução de F. J. Sancho e col. Vitoria: El Carmen, p. 555-749, 2003a.

STEIN, E. Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu. In: STEIN, E. **Obras completas. v. II**: escritos filosóficos (etapa fenomenológica: 1915-1920). Tradução de F. J. Sancho e col. Burgos: Monte Carmelo: p. 207-520, 2005.

STEIN, E. Sobre el concepto de formación. In: STEIN, E. **Obras completas. v. IV: Escritos antropológicos y pedagógicos.** Tradução de F. J. Sancho e col. Vitória: El Carmen, p. 177-194, 2003b.

# **A expressão por meio de desenhos num ateliê com crianças acolhidas: reflexões a partir da fenomenologia da vida**

**Erika Rodrigues Colombo  
Andrés Eduardo Aguirre Antúnez  
Florinda Martins**

## **Introdução**

Este capítulo compõe-se de duas partes distintas: a primeira parte apresenta o contexto e o arcabouço teórico de uma prática terapêutica; a segunda parte traz ao debate alguns elementos que contribuem para a reflexão e o aprofundamento dessa prática. Assim, na primeira parte, expõe-se a proposta terapêutica criada por Michel Ternoy e apresentam-se alguns dos contributos da obra de Michel Henry para a fundação teórica dessa proposta e, na segunda parte, atende-se a fenomenalidade do sofrimento naquilo que diz respeito à possibilidade de sua modalização em fruição, quer através do desenho, quer pela comunicação da vida que o desenho expressa.

## **O ateliê de desenho de livre-expressão**

Este trabalho é uma reflexão a partir do Ateliê de Desenho de Livre-Expressão, realizado com crianças e adolescentes de uma instituição de acolhimento. O Ateliê foi concebido com o intuito de proporcionar um espaço para que os acolhidos pudessem resgatar sua individualidade, expressar suas vivências de perdas e estabelecer possíveis elaborações. O projeto piloto, criado em 2013, funcionou por um ano e três meses na Clínica Psicológica Durval Marcondes, dentro do CEIP – Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP.

O trabalho, no Ateliê, se ancora no doutorado defendido pelo Ternoy (1997), a partir de sua relação de vinte anos com pacientes psiquiátricos adultos, em um Ateliê de Pintura de Livre-Expressão. A observação e a análise do trabalho de Ternoy estão pautadas no método fenômeno-estrutural de Minkowski. Um projeto semelhante foi implantado no Brasil pelo Centro de Atenção Psicossocial do CAPS UNIFESP, também para o atendimento a pacientes psiquiátricos adultos, e funciona desde 1999.

O projeto de extensão implantado no Instituto de Psicologia da USP deu origem a um projeto de mestrado (ainda em andamento), no qual buscamos um aporte teórico que nos permitisse fundamentar o Ateliê no trabalho com crianças acolhidas – um público diverso daquela originalmente concebido por Ternoy. E desde o ano passado tenho, juntamente com Andrés Antúnez e Florinda Martins, estabelecido um diálogo entre a vivência do Ateliê e os fundamentos da fenomenologia da vida de Michel Henry.

Além do projeto de mestrado, continuo de forma voluntária o trabalho do Ateliê, agora em uma instituição que acolhe crianças e adultos com paralisia cerebral grave. Essa instituição abriga mais de quarenta pessoas, dentre as quais, apenas três (uma mulher, um jovem adulto e um adolescente) conseguem se expressar verbalmente. E é para esses três acolhidos que ofereço atendimento, a partir da proposta do Ateliê.

Deixo sempre a critério dos três participantes a decisão de como vamos trabalhar no dia (apenas conversando, em grupo ou individualmente, ou desenhando também). Conforme a técnica delineada por Michel Ternoy, a realização dos desenhos acontece livremente (sem sugestão de um tema) e, após a produção gráfica, temos um momento de conversa sobre os desenhos – em que cada participante pode, conforme sua vontade, falar o que quiser a respeito de seu desenho e dos demais.

A demanda pelo desenho é frequente, o que, para mim, inicialmente, foi uma surpresa – dada a limitação de movimentos dos três participantes e o empobrecimento de sua coordenação motora fina. Na maioria das

vezes, eles pedem para ficar com o próprio desenho ou guardam para entregar a alguém. Apenas o garoto mais velho, às vezes, me pede para guardar suas produções. Tratarei, aqui, de algumas observações que tenho feito, a respeito de seu caso.

Esse acolhido, com idade próxima dos 30 anos, mora desde pequeno na instituição, tendo perdido sua irmã gêmea (portadora da mesma condição), aos 18 anos. Ele não tem contato com nenhum outro familiar e frequentemente se queixa de “ter uma tristeza no peito”. Eventualmente, tem acessos de raiva, momentos de descontrole nos quais age impulsivamente – por exemplo, quebrando seus próprios óculos – o que já ocorreu por três vezes, desde que comecei a acompanhá-lo. Ele também se queixa de não ser compreendido pelos cuidadores da instituição, que parecem, segundo seus relatos, não serem capazes de respeitar seus momentos de raiva e tristeza – nos quais ele pede para ser deixado quieto e em silêncio, mas, mesmo assim, é frequentemente indagado sobre o porquê não quer falar com ninguém.

Sua tristeza é tema frequente de nossas sessões e ele sempre me faz a mesma pergunta: “o que eu faço com isso?” Normalmente, respondo comum convite para que ele desenhe, o que é prontamente aceito. Dos três participantes, ele é o que mais desenha e o que mais demora na confecção de suas produções.

Seus desenhos são rabiscos circulares carregados de muitas cores e feitos com bastante intensidade, preenchendo quase completamente a folha, às vezes frente e verso. Embora sua obra me pareça bastante abstrata, ele frequentemente deixa claro o que quis representar, verbalizando, por exemplo: “hoje eu desenhei minha raiva”; “hoje desenhei minha tristeza”; “tem um vazio dentro de mim e esse vazio é desorganizado”.

O conteúdo que esse jovem traz a tona, a partir de seus desenhos, corrobora com nossas reflexões a respeito do que temos observado, em geral, no trabalho com o Ateliê: a transposição para o desenho significa

que a pessoa tem a possibilidade de resgatar sua própria personalidade por meio da ação de livre-expressão. Os desenhos, em consonância com o que Michel Henry nos fala sobre a arte, apenas seguem o ritmo da vida: são composições sem serem intencionalmente composições de quadro.

Em trabalhos anteriores, pudemos abrir um diálogo com a obra de Henry: *Ver o Invisível – Sobre Kandinsky*. Nesse livro, Henry analisa a arte com base em seus próprios elementos: grafismo e cores. Não de forma reducionista, mas para além de qualquer interpretação da arte como representação. Para Henry, a arte abstrata, como a de Kandinsky, é o que mais se aproxima do que ele busca como essência da arte. No entanto, em momento posterior, Henry escreve um artigo tratando de uma arte que ele considera ainda mais abstrata que a pintura de Kandinsky: os trabalhos de um artista alemão pouco conhecido, August Von Briesen.

Em seu artigo *Dessiner la musique – Théorie pour l'art de Briesen*<sup>83</sup> (Desenhar a música – Teoria para a arte de Briesen), Henry descreve a produção artística de Briesen, um militar alemão da época das Grandes Guerras Mundiais, que, ao se colocar no vão da orquestra de um teatro, no escuro, com papel e lápis na mão, procurava reproduzir, através do desenho, a música que ouvia. Henry discute, então, a partir das ideias de Schopenhauer, como a arte de Briesen segue o ritmo dos ecos da música, se revelando como uma arte de abstração total, muito mais abstrata do que a arte contemporânea em suas formas mais elaboradas.

Para Henry, “a radicalidade da abstração da arte de Briesen se origina na generalidade da música e deve ser entendida a partir dela” (p.253). É, portanto, uma abstração que não tem nada a ver com o que é conquistado a partir do universo da percepção, de suas formas ou de seus objetos. É uma abstração que pode, ao contrário, partir desse Fundo irrepresentável do ser, em que não há nenhuma forma, nenhum objeto, nenhum mundo, e ser capaz de reproduzir a estrutura universal do pathos.

---

<sup>83</sup>Tradução feita por Erika Colombo, revisada por Florinda Martins, no prelo.

Henry nos descreve o lugar estranho onde realmente se encontra Briesen, que não é o poço da orquestra, mas sim o lugar da Dor originária, de onde vem toda a música, para onde ela reconduz, a partir do qual também é possível desenhá-la. Segundo Henry, Schopenhauer define a Vontade como a essência das coisas. A Vontade é como um desejo que nenhum objeto é capaz de saciar, um desejo infundável e, conseqüentemente, uma “realidade voraz”, uma sede inextinguível, que incessantemente joga o homem diante de si mesmo, empurrando-o de uma satisfação ilusória para outra, indefinidamente.

Assim, Schopenhauer situa as raízes do sofrimento no coração do ser, na medida em que este é reduzido a uma guerra sem fim, travada por seus desejos indefinidamente renovados e insatisfeitos. Para Henry, é esse sofrimento profundo que é consubstancial com a vontade de viver – esse desejo que é experimentado apenas como uma insatisfação perpétua e que a música tem o poder de expressar.

Henry nos mostra que há uma reciprocidade da música e da afetividade, que define a situação respectivamente do compositor e do ouvinte, e nos permite entender como, de volta à dor original e atravessada por ela, o primeiro inventa a melodia que faz coincidir cada um de seus movimentos com os do sofrimento que o oprime, e que o segundo ouve e percebe como a reprodução imediata de seu próprio sofrimento.

Para Henry, a generalidade da música acontece totalmente em sua existência e refere-se ao coração das coisas, à divisão original, na vontade de viver que nós somos, do sofrimento e do fruir. O Sofrimento e o Fruir são *generalidades ontológicas primeiras*, situadas na essência original do ser e o constituem. O mundo que se diz real, em vez de produzir o Sofrimento e o Fruir, só pode representá-los após o fato, enquanto for apenas repetição na objetificação da Vontade, que se realiza primeiramente em si.

Henry explica que a redução do mundo às modalidades típicas de nossa subjetividade deve ser estendida a estas duas modalidades

fundamentais de atividade que são o Sofrer e o Fruir. Segundo Schopenhauer, tudo o que frustra a vontade de viver desperta nossa dor, o que parece preencher nosso prazer. Todos os eventos que ocorrem em nosso mundo necessariamente remetem à maneira feliz ou dolorosa com que vivemos, de forma que a felicidade e o infortúnio são as categorias sob as quais recaí tudo o que nos toca, qualquer coisa que possa ser objeto de experiência para nós.

Assim, uma única tristeza pode responder a múltiplas situações diferentes, como um denominador comum, pelo qual tudo se resolve. É essa generalidade da tonalidade afetiva, inerente a uma pluralidade de experiências distintas expressas pela música, a partir do choque entre a dor e o prazer, que representa a totalidade das situações experimentadas por nós, na forma dessa dor ou desse prazer.

Aqui cabe, então, nos perguntarmos, tal como Henry, como podemos desenhar os sentimentos puros? Como, ao se apoiar exclusivamente nos desenhos, a prática de Briesen se realiza pela enigmática transformação da música nesses grafismos, dos quais nos resta compreender a natureza. Para Henry, Briesen representa o fundo sofredor do ser. Como, então, a afetividade pode ser suscetível de ser transformada em uma forma plástica?

É que, para Henry, o desenho é uma força – como pode ser observada no próprio corpo tenso de Briesen. Tal qual posso observar no jovem que desenha seus sentimentos, na força com que ele segura o lápis e o pressiona contra o papel, na insistência em preencher mais de uma vez o mesmo espaço da folha, na abundância das cores que usa e na atenção que parece se voltar completamente ao que ele está fazendo.

Assim como o jovem que diz desenhar sua tristeza, Briesen diz a Henry: “Eu desenho meu sofrimento”. A questão que Henry nos coloca, então, é: como o sofrimento pode gerar força e se transformar, mais precisamente, na força do corpo de Briesen? Para responder, novamente nos traz a teoria de Schopenhauer, que diz haver uma conexão primitiva

entre o Sofrimento e a Força. O sofrimento é resultado do desejo que não foi satisfeito – e nunca será.

Mas, o desejo em Schopenhauer não é uma simples tendência subjetiva ainda separada da sua realização na realidade, mas é a vontade incansável pela qual toda a realidade é resolvida no mundo e fora da qual não há nada. Essa vontade é o nosso corpo – que, para Schopenhauer, é um corpo muito mais originário, é a pura prova interna de uma força que nos atravessa e com a qual nos confundimos, esse corpo radicalmente subjetivo que somos. Diz Henry:

É precisamente porque meu corpo não é apenas, a princípio, um objeto de representação, mas sim a experiência imediata da Vontade e minha identificação com ela, que me abre para a realidade essencial que constitui o Fundo metafísico do universo e com o qual, em meu corpo e por ele, eu coincido (HENRY, 2012, p.256).

Existe, portanto, um Corpo original, radicalmente subjetivo, atravessado pela Força pura do Poder que habita nele e com o qual ele se confunde. E é esse o corpo que desenha. Desenha pela força que, em Schopenhauer, é a força primeira, é o desejo como Vontade. É o desejo que, em sua insatisfação gera a dor. Nas palavras de Henry: é “um desejo que se prova a si mesmo e se suporta a si mesmo, que não é senão esse puro sofrimento de si, como um desejo subjetivo e vivente” (HENRY, 2012, p.258).

E esse desejo é a Força original. Para Henry, por tanto, não há força que não seja seu próprio *pathos*, nenhum poder que não seja absorvido no sentimento de si mesmo. Em Briesen, o Sofrimento que ele ouve é assim transformado na força que ele gera –quanto maior o sofrimento, maior a força. E Briesen é aquele que, invadido e submerso pelo excesso dessa força, não tem outro objetivo além de se libertar dela, de expressá-la através de seu corpo.

O corpo de Briesen, seu Corpo original e subjetivo, cuja subjetividade não é senão o *pathos* do Ser – sofrimento idêntico à Força

pela qual se apodera de si mesmo e chega a si mesmo – é a Parúsia no Poder de existir. O corpo de Briesen que vemos tenso é apenas a representação no mundo visível de sua Essência ontológica, da conversão imediata nele do Sofrimento em Força.

Porque o que se sente e se prova a si mesmo, e se encontra sobrecarregado com o peso de seu próprio ser, se suporta a si mesmo até o ponto extremo desse sofrimento, até o Insuportável, ao ponto de fugir de si mesmo. É então que a força que nasce do sofrimento, se projeta, em um grito, ou nas mãos rápidas das quais ela se apropria e pela atividade frenética pela qual ela se inscreve no papel, pelo grafismo.

Para Henry, Briesen é aquele que supera o excesso de um sofrimento que ele não pode mais suportar, forçado a projetar fora de si essa presença muito forte para criar um mundo. Assim como o jovem que não suporta o seu sofrimento e quebra os próprios óculos, ou fala de uma tristeza que não consegue compreender e com a qual não sabe lidar, e se sente aliviado após desenhá-la.

A fenomenologia da vida de Henry nos mostra que é no nível da afetividade que ocorrem mudanças e transformações, porque a afetividade é uma vivência transcendental, ou seja, é a condição da possibilidade de nossa existência, é aquilo que nos define enquanto pessoas. Não se dá de forma superficial, mas sim como instalação da vida. Do mesmo modo, a obra de arte se dá como instalação da vida. Vida que faz vibrar no papel os efeitos do poder do corpo, do poder do ser. É o que permite ao jovem expressar aquilo que, de outra forma, ele não pode dizer.

Para finalizar esta parte, citamos Michel Henry:

Quanto mais fortemente a vida faz prova de si mesma na imanência de seu *pathos*, mais inextricável é a maneira pela qual se encurrala sem escapatória possível, ela submete seu ser a um sofrer mais forte que qualquer liberdade, mais violentamente também se apodera de si mesma, mais inevitável e mais triunfal seu abraço consigo mesma e a embriaguez desse abraço (HENRY, 2012, p.260).

## Sobre a fenomenalidade do sofrimento

Michel Henry na *Essência da Manifestação* diz que “mais originária do que a verdade do ser é a verdade do humano” (HENRY 1963, p. 53). E, pelo que acabamos de expor, diríamos que a verdade do humano não é apenas mais originária do que a verdade do ser, mas é ainda bem mais complexa. Para essa complexidade, nos chama a atenção Martins (2002) em *Recuperar o humanismo: Para uma fenomenologia da alteridade*. Para ela, a complexidade do humano reporta-se ao modo de ser do seu próprio ser, porquanto é a sua humanidade ou desumanidade que, em seu viver, se expõe. Exposição que, nos dizeres de Florinda Martins, nos remete para “a fenomenalidade da ipseidade no apelo de si da vida afetiva” (MARTINS, 2002, p.139).

Parte desta tese pode ser colhida no texto de Henry, *Desenhar a música: teoria para a arte de Briesen*. Para ele, enquanto o ser em seu advir apenas parece anunciar-se, o ser humano expõe-se através do desenho para apaziguar seu sofrimento. O desenho expõe, então, nossa desumanidade em apelo de humanização. E se – como apresentamos na primeira parte deste texto – Henry, em *Desenhar a Música*, mostra como é que a fenomenalidade do humano torna possível, pelo desenho, a exposição do sofrimento como impressão de nossa desumanidade, agora queremos atender à fenomenalidade desse apelo de si da vida afetiva à sua modalização em humanidade.

Agora, a nossa questão, enquanto grupo de pesquisa, é: como é que a exposição do sofrimento através do desenho apazigua o sofrimento? E iremos tratá-la no sentido de deixar algumas orientações para uma fenomenologia da comunicação, nomeadamente, da comunicação entre paciente e terapeuta.

Florinda Martins, em sua mais recente obra *Estátuas de Anjos: para uma fenomenologia da vida e da clínica* (2017), enuncia um princípio fenomenológico que se apresenta como orientador das questões das

pesquisas, deixadas em aberto por projetos anteriores de investigação, cientificamente coordenados por ela. Ela enuncia assim esse princípio: “a vida em que vivemos é tanto mais nossa quanto mais em nosso agir ela nos supera e nos transcende” (MARTINS, 2017, p. 9).

A possibilidade da exposição do nosso sofrimento, a possibilidade de o desenharmos mostra uma das dimensões dessa verdade do humano, *mais originária do que a verdade do ser*, atrás afirmada, e introduz-nos à fenomenalidade do princípio fenomenológico segundo o qual *a vida em que vivemos é tanto mais nossa quanto mais em nosso agir ela nos supera e nos transcende*.

A verdade de nós mesmos é mais originária do que a verdade do ser, porquanto o nosso viver é, ele mesmo, verdade de si. E a verdade do ser passa, irrecusavelmente, por esta verdade de nós mesmos.

O nosso sofrimento é a verdade de nós mesmos e por ele passa a verdade da nossa relação com os outros e com tudo o que nos circunda. Todavia, a passagem por nós, da verdade dessa relação com os outros e com o que nos circunda, é uma passagem que vivemos como afeto, como *pathos*, como força, como impressão de vida, como impulso que se quer viver ao retomá-lo no curso mesmo de seu aparecer. E retomá-lo é entrar no curso da vida para em enredo com ela a modalizarmos. É isso que fazemos pelo desenho, o desenho do sofrimento: *o desenho da tristeza que tenho no peito*. E desenho-o para o expor: expor perante a mim mesmo, mas também perante àquele ou àquela que, nesse sofrimento e nessa tristeza, me acompanha, agora com uma disposição bem mais esperançosa do que a daquele ou daquela que ainda estão presentes nesse mesmo sofrimento ou tristeza.

O terapeuta não experiêcia a tristeza do paciente, mas experiêcia o paciente experienciando tristeza, e experiêcia-o na esperança de que ele saia desse abismo. Essa tessitura de afetos nos instiga a revisitar a fenomenalidade da emoção, da comoção, da simpatia e da intropatia.

“Não se vive a tristeza do outro, mas vivencia-se o outro em sua tristeza. Em abraço de vida na vida ou” como escreve (MARTINS, 2002, p. 52 e 53), *o outro é vivenciado como afeto*. O afeto é aquilo que, em nosso viver, nos supera e nos transcende; afeto é o que se gera entre nós dois – terapeuta e paciente – transcendendo-nos e nessa transcendência nos supera, supera modalizando o sofrimento e a tristeza.

## Considerações finais

O que está aqui, em causa, é a teoria da comunicação em Michel Henry. Uma teoria que passa pela revisitação da fenomenalidade da vivência do *pathos*, do ser-com e, por conseguinte, da intropatia, da empatia e da simpatia. E visitar, retomando o texto *Afetividade e Revelação: Michel Henry, leitor de Max Scheler*, de Talon-Hugon (2014), juntamente com o § 64 da obra de Michel Henry *A Essência da Manifestação* Henry (1963, p. 715), podemos ver que novos caminhos se abrem com Michel Henry, na fenomenologia tradicional, para uma terapia que incide nos processos de modalização dos afetos, porquanto apenas nessa modalização acontece a terapia.

Desenhar a música para apaziguar um sofrimento implica então, para além de mostrar a possibilidade fenomenológica da exposição de uma tristeza, a fenomenalidade da relação que, sem deixar de parte a expressão verbal dos sentimentos, nem a toma como possibilidade única de exposição do sentir, nem a toma no sentido habitual de exposição e comunicação dos sentimentos. A palavra, assim como o desenho, para alcançarem o processo terapêutico, terão que respeitar o princípio fenomenológico pelo qual *a vida em nosso viver é tanto mais nossa quanto mais em nosso agir ela nos supera e transcende*.

Assim, o encontro da fenomenologia da vida com a clínica, através do trabalho interpessoal no Ateliê de Desenho de Livre-Expressão, atende

a essa fenomenalidade do sofrimento. Isso, através de um espaço no qual se pode acolher e cuidar do outro, com interesse e respeito às várias possibilidades da modalização do sofrimento em fruição, quer através da ação no desenho, quer pela ação verbal – duas formas privilegiadas de comunicação da vida que o desenho e o verbo expressam.

## Referências

HENRY, M. **L'essence de la manifestation**. Paris: PUF, 1963. 928p.

MARTINS, F. **Estátuas de Anjos**: Para uma fenomenologia da vida e da clínica. Lisboa: Edições Colibri, 2017. 138p.

MARTINS, F. **Recuperar o humanismo**: Para uma fenomenologia da alteridade em Michel Henry. Cascais: Princípia, 2002. 173p.

TALON-HUGON, C. Afetividade e Revelação: Michel Henry, leitor de Max Scheler. In: ANTÚNEZ, A. E. A.; MARTINS, F.; FERREIRA, M. V. (Orgs.). **Fenomenologia da vida de Michel Henry**: interlocuções entre filosofia e psicologia. São Paulo: Editora Escuta, p.157-171, 2014.

TERNOY, M. **Rorschach, rêve éveillé et expression graphique picturale dans l'étude phénoméno-structurale des hallucinations**. 1997. 1005f. Tese (Doutorado) - Université de Lille III, Lille: 1997.

# **Gerações e revelações: psicanálise, fenomenologia e o olhar sobre o vínculo intergeracional**

**Izabel de Madureira Marques**

## **Introdução**

Uma cena inusitada entre uma idosa e uma adolescente, testemunhada por mim e ocorrida há alguns anos, foi a inspiração para o presente trabalho.

Durante mais de uma década coordenei um projeto social que tinha por objetivo aproximar duas gerações através do ensino/aprendizagem de tecnologia. Organizado em duplas, cada adolescente – com média de idade de 16 anos – ensinava um idoso – a maioria tinha por volta de 75 anos – a navegar na Internet e a lidar com os principais recursos de um computador. Cada dupla aprendia/ensinava conforme seu próprio ritmo, passava pelos conteúdos que desejavam, e cada adolescente planejava suas aulas (e apostilas didáticas, lições de casa, questionários) com seu próprio estilo e metodologia – sempre tendo em mim, como psicóloga mediadora dos encontros, um ponto de apoio, sustentação e supervisão.

Após as aulas – cada adolescente com seu aluno idoso – todos da turma tomavam um lanche juntos e, após a despedida dos alunos idosos, eu e os adolescentes continuávamos juntos para uma roda de conversa/supervisão, sobre a aula do dia.

Observei, ao longo do tempo, como esse breve momento de convivência semanal entre adolescentes e idosos (sem nenhum laço de sangue e que até então não se conheciam) parecia ser suficiente para o surgimento e fortalecimento de vínculos dos mais significativos.

“Colecionei”, por assim, dizer, uma quantidade imensa de momentos especiais, mutativos, que pareciam desvelar algo de uma natureza que, à época dos acontecimentos, eu ainda não conseguia acessar plenamente. Algum tempo depois me propus a buscar formas de compreensão deste fenômeno – isto é, os fortes (e improváveis) laços que testemunhava, ano após ano, que se formavam entre adolescentes e idosos até então completamente desconhecidos.

As histórias compartilhadas entre essas duplas intergeracionais - história de afeto, amizade e cumplicidade - foram então relatadas e compreendidas pelo olhar da Psicanálise em minha dissertação de mestrado<sup>84</sup>, posteriormente publicada como livro.<sup>85</sup>

Passado algum tempo desta publicação, tive o novo desafio de apresentar um trabalho em um Congresso de Fenomenologia<sup>86</sup>, e ali me propus a pensar, olhando em retrospecto, o quanto o viés fenomenológico permeava, ainda que indiretamente, o trabalho inteiro.

Na realidade, o diálogo entre Fenomenologia e Psicanálise se dá em muitos aspectos e, segundo Raffaelli (2002):

A busca pelo significado, esse trabalho de exegese da psique, é o que aproxima psicanálise e fenomenologia. Esse trabalho de interpretação é necessário, pois o homem não se constitui apenas em partícipe do mundo, mas é o ponto de origem da reflexão. A questão do ser - ponto nodal da filosofia - é o que permite complementar a visão empírica da psicanálise. No dizer de Merleau-Ponty: “Freud considera a emoção como uma ação ou uma realização simbólica. Também ele mostra (e sabemos que é esta a fórmula que melhor permite aproximá-lo dos fenomenólogos) que ‘os fatos psíquicos têm um sentido’, devendo ser decifrados”. A psicanálise e a fenomenologia seriam, assim, hermenêuticas do humano, que visam decifrar o subtexto de toda realização do homem. (RAFFAELLI, 2002, p. 10)

---

<sup>84</sup>MARQUES, I. Adolescentes e idosos: uma leitura psicanalítica do encontro intergeracional no Oldnet. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, 2012.

<sup>85</sup>MARQUES, I. O fim e o começo: Uma leitura psicanalítica do encontro intergeracional entre adolescentes e idosos. São Paulo: Editora Escuta, 2016. 228p.

<sup>86</sup>Já citado na nota 1.

O exercício de pensar as interfaces entre Psicanálise e Fenomenologia – essas “hermenêuticas do humano” (RAFFAELLI, 2002) - me permitiu assim resgatar uma dessas histórias<sup>87</sup> e me aproximar dela desta vez por um viés um pouco diferente: compreender fenomenologicamente alguns dos aspectos deste encontro é, portanto, nossa proposta no presente texto.

A idosa Jandira e a adolescente Clarissa<sup>88</sup> muito cedo estabeleceram uma relação de amizade. Jandira já passava dos 80 anos e era aposentada; Clarissa tinha 16 e estava no Ensino Médio. Jandira veio ao projeto por indicação – e insistência – de uma conhecida, mas admitia que vir às aulas era um esforço constante. Desde o falecimento de seu marido só chorava e passava os dias em um luto sem fim. A saudade do marido, ela dizia, lhe tirava a vontade de tudo e qualquer coisa.

Clarissa desde os primeiros encontros procurou acompanhar as “não vontades” de Jandira e suas aulas tinham um tom delicado, paciente: só introduzia um assunto ou se aprofundava num tema quando percebia que sua aluna estava bem-disposta, aberta, receptiva. Caso contrário - nos dias de maior desânimo –, Clarissa passava a hora ao lado da idosa sem muitas proposições, apenas aguardando os seus movimentos, interesses ou curiosidades - se apareciam, e quando apareciam. Quando percebia que a idosa não estava nem um pouco concentrada na atividade, propunha uma outra mais leve, que não demandasse esforços, como um joguinho, ou então apenas conversavam sobre amenidades.

Certo dia Jandira chegou à aula especialmente triste, parecia estar na iminência de chorar. Clarissa logo percebeu que a aula não poderia ser aquela que havia planejado, e procurou as atividades mais leves que conseguiu imaginar, como um exercício de desenho, ou um jogo bem simples, ou só checar os e-mails. Mas nem mesmo essas tentativas

---

<sup>87</sup>Esta e várias outras histórias foram relatadas em “O fim e o começo” (2016).

<sup>88</sup>Evidentemente os nomes são fictícios.

impediram a idosa de mergulhar de vez na sua tristeza e então, no meio da aula, começou a chorar copiosamente. Clarissa ficou muito aflita e num gesto quase instantâneo se levantou, pegou na mão da idosa, que se levantou também. Então a menina praticamente *arrastou* Jandira para longe, bem longe da turma, num canto isolado ao fundo da sala, e lá longe a idosa se sentou novamente em uma cadeira e Clarissa colocou a sua mochila na mesa em frente à Jandira, e em cima da mochila amontoou seus cadernos, e uma sacola, e começou a fazer uma *montanha* de objetos na frente da idosa, que atrás de todo esse arsenal quase não era mais visível para nós, do lado de cá.

Eu não podia compreender o que Clarissa estava fazendo, e porque amontoava coisas, uma em cima da outra, e porque havia levado Jandira para longe da turma, quando num momento de choro e tristeza o carinho e companhia de todos nós poderiam, quem sabe, ajudar um pouco.

Mas como não estava entendendo nada, me limitei a observar até entender. Clarissa ficou até o fim da hora conversando com Jandira atrás do “muro” de objetos e, na hora do lanche, a idosa estava mais calma e veio lanchar conosco. Quando Jandira e os demais idosos da turma foram embora, finalmente perguntei à Clarissa o que havia acontecido...?

A menina então me disse que ficou aflita porque, na escola dela, quando alguém começa a chorar, logo é tachado de “o problemático da turma”, e ela mesma tinha vergonha de chorar em público e não queria que os outros olhassem para Jandira *desse jeito*. Então, levou a idosa para longe do grupo e tratou de fazer para ela uma espécie de “cabininha” com sua mochila e outros objetos que encontrou pela sala, para que, escondida, a idosa pudesse chorar sem ser vista. A menina protegeu a idosa de nosso *olhar* (ou de quem quer que entrasse naquele ambiente e visse Jandira chorando), um olhar que poderia piorar as coisas ainda mais, e assim se adiantou por garantir à idosa um espaço de privacidade. E não apenas privacidade, mas sobretudo *intimidade*, porque Clarissa ficou lá junto

com ela: disse então que tentou de todas as maneiras “distrair” Jandira com assuntos banais, mostrando coisas, falando de outros assuntos, tudo para que ela parasse de chorar. E de qualquer forma, seja porque o choro se esgotou naturalmente, seja pelo gesto da menina, a idosa estava mais calma no fim da tarde.

A questão do *olhar* em Fenomenologia tem uma importância fundamental; e é uma passagem relatada por Oliveira (2005), que nos auxilia em nosso trabalho. O autor, que se dedicou a estudar as facetas fenomenológicas da obra de Cézanne segundo Merleau-Ponty, nos conta que Paul Cézanne (1839-1906) e Émile Zola (1840-1902) eram amigos de infância. Os dois artistas, porém, protagonizariam um rompimento definitivo nas relações de amizade em determinada altura da vida, rompimento este causado por um certo modo de *olhar* do amigo escritor em relação ao amigo pintor.

Em 1886 Émile Zola publicou o romance “L’Oeuvre” e o artista Claude Lantier- o personagem protagonista -, era claramente a representação do (até então) amigo Cézanne. Tal personagem era retratado como fracassado e, quando Zola presenteou o amigo com um exemplar do livro, Cézanne – rapidamente se reconhecendo no personagem – simplesmente escreveu um breve agradecimento e rompeu a amizade de infância: nunca mais se falariam. Segundo Oliveira (2005)<sup>89</sup>, que nos conta esse episódio, o equívoco de Zola foi tentar compreender a obra de Cézanne através de sua vida, isto é, compreender suas pinturas pelo seu caráter, como se a vida justificasse a obra:

Zola, amigo de infância de Cézanne e, provavelmente, quem melhor o conheceu, optou [por] (...) compreender a obra pela vida. Mas como ver o pintor, de insistência e paciência incansáveis, sob o homem instável e colérico que Zola tão bem conhecia? E, talvez, justamente por conhecer tão bem o homem, Zola foi

---

<sup>89</sup>Oliveira também menciona e discorre sobre este episódio em seu curso “Merleau-Ponty: corporeidade, ciência e arte” (2017).

incapaz de ver, em Cézanne, o artista. Erro de perspectiva? Por se concentrar demais no caráter de Cézanne, Zola não percebeu o sentido de sua pintura; por fixar-se demais à vida, não percebeu a obra; olhando em demasia o rosto do amigo, não viu as telas do pintor. O rompimento entre Cézanne e Zola era inevitável. Zola nunca conheceu tão bem Cézanne, o pintor, por isso, acreditava no fracasso do artista e via sua obra como manifestação doentia de seu caráter esquizoide. (OLIVEIRA, 2005, p. 2)

Sobre este infeliz rompimento podemos tecer outra interpretação: por nossa análise, Zola teria pecado ao lançar um *olhar de estranhamento* para o amigo pintor; isto é, ao invés de empatizar – como se espera de um amigo – com a conturbada e angustiada relação de Cézanne com a pintura, o escritor tratou de criticá-lo e ainda: o fez indiretamente e de maneira velada, transformando-o em um personagem fictício. Ser então *olhado* desta forma – de uma forma pouco amorosa, podemos dizer – teria causado uma mágoa tão grande em Cézanne que seria impossível manter a amizade.

Algo semelhante acontece em pelo menos dois episódios na ficção. No delicado filme de animação “Mary & Max: uma amizade diferente” (ELLIOT 2009), somos testemunhas da improvável e singela “amizade epistolar”<sup>90</sup> entre uma menina de oito anos e um homem, Max, que sofre da Síndrome de Asperger. Quando Mary cresce e vai para a universidade, decide então estudar o “caso” de Max, escrevendo uma tese sobre sua patologia. O retratado no livro, no entanto, fica ressentidíssimo com Mary pelo gesto, e a moça, num ato desesperado de tentar reparar o “erro” e preservar a amizade, acaba por destruir todos os exemplares.

Em outro filme, o francês “Monsieur & Madame Adelman” (BEDOS, 2016), o personagem Victor Adelman, escritor de romances, sofre uma tormenta de culpa terrível quando sua própria mãe comete suicídio após ler uma obra do filho que a retratava como personagem.

---

<sup>90</sup>Mary e Max nunca se conheceriam pessoalmente, apenas trocavam cartas.

O equilíbrio está, justamente, em olhar o outro sem devassá-lo ou, - como no caso de Clarissa e no modo como olhou para Jandira -, lançar um olhar para o outro preocupado em manter preservado *aquilo que não deve ser olhado*.

Entre os psicanalistas, Donald Winnicott teceu reflexões profundas sobre a capacidade de estar só (WINNICOTT, 1958) e também sobre a questão do comunicar-se e não comunicar-se com o outro (1963). A esse respeito o autor diz: “Há lugar para a ideia de que o relacionamento e a comunicação significativas são silenciosas.” (WINNICOTT, 1963, p. 168). E ainda:

Ao se pensar na psicologia do misticismo, é comum se concentrar na compreensão da reclusão mística no sentido de um mundo pessoal interno de introjetos sofisticados. Talvez não se tenha prestado atenção suficiente à reclusão mística a uma posição em que se pode comunicar secretamente com fenômenos e objetos subjetivos, a perda do contato com o mundo da realidade compartilhada sendo contrabalançada por um ganho em termos de se sentir real. (WINNICOTT, 1963, p. 169)

O estar só e a importância de ter algo de secreto, *que não deve ser olhado*, também é relatado pelo autor no caso de uma paciente que teve uma mãe invasiva:

A paciente disse que na meninice (nove anos de idade) ela tinha roubado o caderno em que colecionava poemas e provérbios, e nele escrevera ‘meu caderno secreto’; na primeira página escreveu: ‘um homem é aquilo que pensa em seu íntimo’. Na verdade, sua mãe lhe tinha perguntado: ‘de onde você tirou esse pensamento?’ Isso foi mau porque significou que a mãe devia ter lido seu caderno. Estaria bem se a mãe o tivesse lido mas não tivesse dito nada. (WINNICOTT, 1963, p. 169)

Não estou de plenamente acordo com Winnicott aqui, uma vez que penso que ainda que a mãe não comunicasse que leu o referido caderno, já teria, de qualquer modo, invadido o caráter “secreto” do caderno especial da filha – e, de alguma maneira essa leitura “proibida” seria comunicada, ainda que indiretamente (ou inconscientemente), à filha, devassando-a de toda forma.

Talvez o autor pense assim – isto é, que estaria tudo bem se a mãe lesse o caderno, desde que não contasse isso à filha – porque o segredo tem justamente um caráter ambivalente e se situa numa linha tênue, como um brincar de esconde-esconde: “Eis aí um quadro de uma criança estabelecendo um eu privado que não se comunica, e ao mesmo tempo querendo se comunicar e ser encontrada. É um sofisticado jogo de esconder em que é *uma alegria estar escondido mas um desastre não ser achado.*” (WINNICOTT, 1963, p.169)

Lembramos então que não era um muro o que Clarissa construiu para a chorosa Jandira, mas uma *cabana*, e uma cabana na qual cabiam duas pessoas: ela também entrou. Aí está portanto o equilíbrio entre a preservação da intimidade (o “poder chorar em paz”) e estar na companhia de alguém que se importa e não olha a senhora de um modo crítico ou devassador: sua professora adolescente.

É com o psicanalista Jones (1913) que aprendemos que o amor do filho em relação ao pai muitas vezes se manifesta como um *cuidado paternal*, isto é, há a fantasia de que o filho é *pai de seu pai*. Utilizei a teoria de Jones (1913) para compreender as repetidas demonstrações de dedicação maternal/paternal que testemunhei entre os adolescentes em relação a seus alunos idosos.<sup>91</sup> Da mesma forma podemos compreender a proteção de Clarissa em relação à Jandira como um exercício de cuidado maternal, resguardando sua aluna fragilizada de olhares curiosos ou invasivos.<sup>92</sup>

Também é digno de nota observar que a menina, na referida cena, considerou que a idosa teria as mesmas preocupações que uma adolescente teria, isto é, com sua reputação ou imagem em relação à

---

<sup>91</sup>Em “O fim e o começo” (MARQUES, 2016) relato, por exemplo, o hábito de uma das meninas (professora adolescente) que arrumava os objetos que sua aluna idosa trazia para as aulas (pasta, caderno, agenda) com o esmero com que uma mãe arruma a lancheira e a mochila de sua filha, antes de leva-la à escola.

<sup>92</sup>Cuidado semelhante pode ser visto na bela foto de uma garota síria, que cobre os olhos de sua boneca para que sua “filha” não olhe as cenas violentas que acontecem ali. (Consultar a reportagem “Fotógrafos usam a sensibilidade para registrar drama de crianças na guerra”, da Rede Record. Disponível em: <https://noticias.r7.com/balanco-geral/videos/fotografos-usam-a-sensibilidade-para-registrar-drama-de-criancas-na-guerra-17102015> Acesso em 28/02/2018.)

“turma” (como se quisesse se prevenir contra *bullying*, ou algo do gênero). Clarissa, olhando para Jandira *como uma igual*, fez o possível para proteger a idosa de ficar “tachada”, ganhar apelidos, etc., *como faz consigo mesma*. Há, portanto, também um processo de identificação aqui, em que a menina se enxerga na idosa e protege sua aluna fragilizada dos mesmos riscos dos quais protege a si mesma.

Na realidade, Jandira parecia estar pouco se importando com isto, e viria a se emocionar outras vezes, no grupo, sem tentar esconder as lágrimas ou se “adaptar” a qualquer tipo de possível convenção ou expectativa social. Essa é uma preocupação muito forte entre os adolescentes – não exatamente entre idosos -, mas o olhar de cuidado identificado de Clarissa transformou Jandira em uma adolescente vulnerável - como ela mesma.

Quando, por outro lado, uma identificação como esta está ausente – e também ausente ou insuficiente está a empatia –, o olhar resultante pode ser tão disruptivo a ponto de levar a rompimentos do vínculo. É o que acontece, como já vimos, no olhar patologizante de Zola em relação a Cézanne; ou no exagero de exposição do escritor Victor Adelman (do filme “Monsieur & Madame Adelman”, 2016) em relação à sua mãe - ao levar, sem autorização da “transportada”, um ser de carne e osso para dentro de um livro (tornando-a *hipervista*, por assim dizer, por todo o universo de possíveis leitores).

Em Psicologia, em Psicanálise, muito se fala sobre o olhar, o ver e ser visto, e é usual a descrição do olhar como um gesto de cuidado amoroso. Sem dúvida este é um aspecto importante - o de dar visibilidade para o que até então estava escondido, ou fugidio, ou oculto até de si mesmo. Quando, em um processo psicanalítico, algo até então inconsciente vem à tona e passa a integrar a consciência, podemos dizer que inaugurou-se um olhar, algo que antes estava oculto para o sujeito passou à visibilidade.

No entanto é preciso também atentarmos para a importância justamente do não ser visto, o valor do esconderijo, do segredo, do resguardo do olhar.

De fato, há determinadas passagens da vida humana que demandam resguardo. Mortos tem o corpo coberto; doentes, que perdem os cabelos, geralmente cobrem a cabeça com lenços, toucas ou chapéus.

Recordo-me de um bebê que tinha por hábito colocar a mão sobre os olhos todas as vezes que mamava. Como sabemos, crianças pequenas tem a percepção de que, quando não veem um objeto, este objeto seguramente não o vê: e portanto podemos compreender o gesto do bebê mais como um resguardar-se para um lugar protegido do olhar do outro que uma recusa a olhar o que quer que seja. Nesse sentido, o bebê fecharia os olhos para não ser visto, e assim garante a privacidade, a intimidade do momento de mamar.

É usual também ouvirmos relatos, mesmo de adultos, de uma “vergonha de comer em público” e já cheguei a notar, ao caminhar na rua, pedreiros de uma construção que se afastam dos colegas de trabalho para comer suas marmitas em algum buraco ou canto resguardado da obra. Assim, não só a morte, a doença ou a dor parecem demandar esse “escuro”, mas também momentos prazerosos de contemplação e intimidade consigo mesmo – como fazer uma refeição ou descansar.

Não olhar - ou não deixar que o olhem – pode então ser compreendido como um gesto de proteção delicada e afetuosa tanto quanto o olhar amoroso: é o não-olhar com que Clarissa presenteou Jandira.

## **Um comentário sobre o método**

É muito interessante como a releitura de meu trabalho “O fim e o começo” (MARQUES, 2016), através desta nova perspectiva revela aspectos, sobretudo metodológicos, extremamente alinhados aos fundamentos da Fenomenologia. Em outras palavras, o desafio de propor um diálogo entre duas áreas distintas – ainda que com pontos de convergência – como a Psicanálise e a Fenomenologia<sup>93</sup> me fez observar

---

<sup>93</sup>Como era a proposta do Congresso Internacional de Fenomenologia, Educação e Arte, de 2017 na UFSJ.

como o olhar diante de “fenômenos de revelação” já traziam, na obra, uma preocupação com o destituir-se de preconceções e teorias – despojamento próprio do reducionismo fenomenológico – como condição e metodologia para a observação das duplas (adolescente-idoso).

Naquele trabalho assim havia descrito o método do trabalho:

O questionamento e as reflexões apresentados (...) nasceram integralmente da experiência prática. A observação e o convívio com a intergeracionalidade (uma intergeracionalidade bastante específica) me fizeram refletir sobre a qualidade especial de relação que acontece entre adolescentes e idosos. Penso que as reflexões teóricas e a estrutura conceitual do pensamento acadêmico devem estar apoiadas, sustentadas ou emergirem do próprio fenômeno (...) (MARQUES, 2016, p.44)

E ainda:

É necessário estarmos, em um trabalho de pesquisa, abertos às surpresas do observado, caso contrário o viés do pensamento acaba por distorcer a observação, e os fatos passam a ser descritos pelo modelo já pré-estabelecido. Defendo, portanto, a manutenção de brechas para a surpresa, para o inesperado, para novas descobertas – e sobretudo para a inquietação, sempre presente em um trabalho intelectual. (...) Iniciei meu trabalho junto aos adolescentes e idosos quando ainda era recém-formada da faculdade de Psicologia da USP, sem experiência clínica (a não ser pelos estágios acadêmicos supervisionados por professores) e não tendo estudado nem uma linha sobre envelhecimento – e nem especificamente me detido no tema da adolescência. (...) Na realidade penso que este estado “ingênuo” foi uma grande vantagem na abertura de minha escuta e meu olhar diante de um encontro inusitado. (MARQUES, 2016, p. 44-5)

Portanto pode-se afirmar que o método utilizado daquele trabalho foi a observação das duplas (adolescente-idoso), sem tentativas prévias de categorização ou teorização - a inspiração fenomenológica já estava, portanto, de antemão garantida.

Se quisermos estabelecer um paralelo entre a metodologia então utilizada e nossa presente discussão sobre o não-olhar, temos então a interessante reflexão de que minha observação das duplas (adolescente-idoso) ao longo dos anos se deu com um olhar não-devassador, justamente

por estar despido de teorias prévias ou tentativas apressadas de entendimento ou categorização. E então aquilo que Clarissa temia – que Jandira ganhasse um “rótulo”, um estigma (“a problemática da turma”) era afinal também o que eu procurei evitar ao olhar para os fenômenos intergeracionais tais como se revelavam, sem estigmatizá-los com concepções. Não teria também eu, sem notá-lo, construído uma “cabaninha” protetora dos encontros intergeracionais, resguardando-os do olhar invasivo e engessado das teorias prévias, modelos e construtos conceituais?

Clarissa protegeu Jandira de que criasse uma “teoria” sobre ela: a menina teve um olhar fenomenológico sobre a idosa! E eu, testemunhando a cena naquele momento, suportei a dúvida e a incerteza (lugar não muito confortável, diga-se de passagem) aguardando pacientemente até que a compreensão se desvelasse por si – e então acabei também por proteger o encontro intergeracional – e seus sentidos – sem ficar *olhando demais*.

E ainda: tais fenômenos aconteceram por intuição, por movimentos de resguardo – de Clarissa, e meu - e só compreendidos como “fenomenológicos” a posteriori, em um exercício de pesquisa e reflexão.

Estamos lidando aqui, portanto, com muitos olhares e *olhares sobre olhares*: o olhar da adolescente Clarissa sobre sua aluna idosa, Jandira, (e o gesto da menina de salvar o choro da idosa de olhares alheios potencialmente devassadores); a privação do olhar que a turma sofreu – através do bloqueio visual construído por Clarissa (o amontoado de mochilas, cadernos, sacolas); meu olhar como psicóloga mediadora dos encontros (e que por um bom tempo se restringiu a observar a cena em aberto, sem compreendê-la); meu olhar de pesquisadora em Psicanálise que, a posteriori (anos depois deste ocorrido no projeto) se debruçou sobre a cena na tentativa de compreendê-la; e, por fim, o olhar atual, do presente trabalho: o que olha simultaneamente para todos os olhares acima descritos e enxerga neles a revelação própria do olhar fenomenológico.

Precisamos nos lembrar, ainda, que o modo de olhar revela não apenas o que é olhado – o fenômeno – mas sobretudo *aquela que vê*. O olhar para o fenômeno acaba também por revelar *o si mesmo, no mundo*:

O resultado da percepção, a coisa percebida nos é dada como coisa presente no mundo que captamos através de perspectivas que fluem ininterruptamente em nosso campo perceptivo. Ora, esse encontro com o mundo pelo qual o revelamos, é algo que se realiza intersubjetivamente, na relação com os outros por meio da linguagem. A nossa consciência, em razão da intencionalidade, ao revelar o mundo ao mesmo tempo revela-se a si mesma, pois o seu ato de revelar é correlativo aos significados que o mundo nos descobre. A consciência humana é sempre consciência-no-mundo (...) Em virtude dessa situação a existência desdobra-se num discurso que, ao dizer o sentido das coisas, ordena-se simultaneamente ao outro. Comporta, portanto, um duplo enraizamento, no mundo e na intersubjetividade. (NOGUEIRA, 2007, p. 21)

Clarissa se revela ao olhar para Jandira do modo como a olhou – como alguém fragilizado que necessita da intimidade de uma cabana para chorar em paz, a salvo de olhares invasivos: Clarissa se revela uma protetora amorosa que faz pelo outro o que ela faria por si mesma, e protege a idosa de um olhar que também a incomoda: o “olhar dos outros”. Mas Clarissa não invade ou machuca Jandira com seu olhar, já que a esconde – e vai se esconder com a idosa, e ali ficam juntas, dentro da cabaninha.

E eu, olhando esses olhares, protejo-os de todas as teorias e conclusões rápidas e fico em meu lugar, olhando sem olhar, aguardando o que ainda não sei.

Trata-se então de enxergar o cuidado amoroso presente tanto no olhar, quanto no não-olhar, também no proteger o outro do olhar (esconder o outro) e nos convidar, por fim, para o olhar mais profundo: o olhar para dentro, no escuro.

## **Pós escrito**

Gostaria de incluir no texto meus formais agradecimentos aos organizadores e participantes do I Congresso Internacional de

Fenomenologia, Educação e Arte - UFSJ - São João del Rei, MG, 22 a 25 de outubro de 2017 e ao curso de Oliveira (2017), que tanto me ensinaram e cujas reflexões me inspiraram no presente trabalho. Aqueles dias em São João del Rei ficarão sempre na minha memória.

## Referências

MARY & MAX, UMA AMIZADE DIFERENTE. Direção de Adam Elliot. Austrália: Melodrama Pictures, 2009. 92min.

MONSIEUR & MADAME ADELMAN. Direção de Nicolas Bedos, Doria Tillier. França: Les Films du Kiosque, 2016. 120min.

JONES, E. The phantasy of the reversal of generations. In: JONES, E. **Paperson psycho-analysis**. London: Bailliére, Tindall & Cox, 1913. 446p.

MARQUES, I. **Adolescentes e idosos**: Uma leitura psicanalítica do encontro intergeracional no Oldnet. 202f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, PUC-SP, 2012.

MARQUES, I. **O fim e o começo**: Uma leitura psicanalítica do encontro intergeracional entre adolescentes e idosos. São Paulo: Editora Escuta, 2016. 228p.

NOGUEIRA, J. C. A percepção como revelação do mundo; Fenomenologia de Merleau-Ponty. **Reflexão**, Campinas, v. 32, n. 91, p. 19-26, jan./jun., 2007.

OLIVEIRA, W. C. Cézanne e a arte como resposta à existência: Um estudo de a dúvida de Cézanne de M. Merleau-Ponty. **Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei - Ano I - Número I** – janeiro a dezembro de 2005.

OLIVEIRA, W. C. “**Merleau-Ponty**: Corporeidade, ciência e arte” (Mínicurso - 6 horas - (NECCCEL/UFSJ) - Universidade Federal de São João del Rei - MG, 23 e 24 de outubro de 2017.

RAFFAELLI, R. Vínculos entre Psicanálise e Fenomenologia. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis**, v. 3, n. 28, p. 1-14, 2002.

WINNICOTT, D. W. “A capacidade para estar só”. In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 31-37, 1963.

WINNICOTT, D. W. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 79-87, 1963.

# Fenomenalidade do inconsciente e conhecimento humano

Andrés Eduardo Aguirre Antúnez  
Florinda Martins

## Introdução

Este texto situa a conferência de Moscou *Signification du concept d'inconscient pour la connaissance de l'homme* no conjunto das obras de Michel Henry sobre a refundação da psicanálise, mostrando como é que ela é um resumo dessa proposta. Partindo da compreensão do humano a partir da fenomenalidade originária do cogito, Michel Henry mostra que o cogito é originariamente sentir, sendo na fenomenalidade deste que acedemos ao enredo fenomenológico de nosso viver com aquilo que o circunda. A fenomenalidade desse enredo é vivenciada como pulsão. Michel Henry apela para a fenomenalidade mesma da pulsão mostrando que ela antecede é irreduzível ao modelo que cinde no humano subjetividade e objetividade do qual decorre o par inconsciente e consciente. Repensar a fenomenalidade do inconsciente a partir da fenomenalidade mesma do sentir é o que faremos, no seguimento de Henry. Veremos como esta proposta de refundação da clínica pela fenomenalidade mesma da pulsão que antecede a cisão inconsciente consciente opera nas práticas clínicas.

### I- A refundação da clínica na fenomenologia da vida

Ainda que situada entre a *Genealogia da Psicanálise* (HENRY, 1985) e o debate sobre a hipnose em *Phénoménologie et Psychanalyse* (HENRY, 1989) e em *Phénoménologie matérielle* (HENRY, 1990), a conferência de Michel Henry *Significação do conceito do inconsciente*

*para o conhecimento do homem* realizada em Moscou é um resumo da sua proposta de refundação da psicanálise que percorre toda essa década de oitenta. Perante a impossibilidade do conhecimento humano a partir dos pressupostos inerentes ao conhecimento do objeto, paradigma em que se vê envolvida não apenas a ciência, mas até as várias famílias filosóficas contemporâneas, Michel Henry percorre o desenvolvimento desse modelo de saber, de Descartes à fenomenologia de Husserl e de Heidegger, inscrevendo ainda, nele, o pressuposto teórico da psicanálise.

O pressuposto a que nos referimos consiste na transposição dos dados do inconsciente para a fenomenalidade da consciência. Pressuposto que na psicanálise é uma variante do modelo científico que procura, como este, a objetividade dos fenômenos a estudar: inconsciente, pulsão, transferência. Ora para Michel Henry isto implicaria reduzir a fenomenalidade do humano à fenomenalidade do objeto e com isso perder o acesso ao dinamismo da pulsão e da transferência. Michel Henry reporta este modelo de compreensão do humano a Descartes, aquando da cisão, na fenomenalidade quase performativa do cogito - originariamente vivenciada como sentir-se ver, querer, pensar, amar, odiar, temer – entre sentir e sentido, entre cogito e cogitatum (HENRY, 1985, p. 42).

Ainda que essa cisão não esgote a fenomenalidade do cogito cartesiano, Michel Henry afirma que ela permanece nas análises de Husserl e de Heidegger que de algum modo procuram superar, sem sucesso. Para Michel Henry a *Crítica da Razão Pura* de Kant cava definitivamente essa cisão, anulando qualquer possibilidade do estabelecimento de uma ciência tal como a psicologia, ainda que esta tenha sido a grande preocupação quer de Husserl quer de Heidegger. Mostrar que o erro consiste em submeter o conhecimento do humano às mesmas regras do conhecimento do objeto foi preocupação de Michel Henry nas páginas seguintes da citada conferência de Moscou. Todavia já na obra *Filosofia e Fenomenologia do Corpo* (HENRY, 2012) essa questão está presente.

Em *Estátuas de Anjos* (MARTINS, 2017, capítulo II) Florinda Martins mostra como é que Michel Henry inverte o alvo do neocriticismo francês, nomeadamente na expressão que este tomou em Lagneau, de modo a aceder aos fenômenos da vida do cogito, os únicos que nos permitem aceder à *Humanitas* (HENRY, 2012, p.87). E no seminário internacional realizado no Centro de Estudos em Filosofia - CEFi Porto, a 20 de Abril de 2017, sob o título *Michel Henry: do invisível e da (im)possibilidade da clínica* foi esta mesma questão que esteve em debate. Avaliada em paralelo com as propostas apresentadas por Sofia Miguens das quais a obra *Pre-reflectiveconsciousness. Sartre and contemporary philosophy of mind* (MIGUENS; PREYER; MORANDO, 2016) são, de algum modo, expressão, Andrés Antúnez e Florinda Martins mostraram como é que a fenomenologia da ação, em Michel Henry, abre à fenomenalidade do humano em sua tessitura afetiva cujo dinamismo rompe e supera a cristalização do dado pré-reflexivo. O capítulo V de *Estátuas de Anjos* mostra a partir dos limites da fenomenalidade da obra de Sartre *Estátuas volantes* (1941) essas mesmas possibilidades.

Voltar à fenomenalidade da origem desse pressuposto é para Michel Henry voltar a Descartes, nomeadamente à Segunda Meditação Metafísica e ao artigo 26 das *Paixões da Alma*. A fenomenalidade da origem é fenomenalidade inerente ao processo da vida do *cogito*, identificada em Henry com a fenomenalidade do sentir (HENRY, 2012, p.106). É a partir dessa fenomenalidade que a fenomenalidade da pulsão é compreensível. A pulsão é vivenciada na modalidade de sentimento de angústia, de temor, de ansiedade, de tristeza. Ora é a partir da compreensão desta fenomenalidade que podemos compreender a modalização da angústia em bem estar, do temor em segurança, da ansiedade em propriedade de si, da tristeza em alegria. A fenomenalidade do afeto experiencia-se como fenomenalidade de um poder mobilizador do próprio afeto (HENRY, 2012, p. 107).

Todavia para avançarmos na compreensão da fenomenalidade dessa modalização será preciso situarmo-nos na fenomenalidade do seu processo. Um percurso que teve início com as conferências de Michel Henry na universidade de verão, Arrábida 1997, intitulada *Le corps vivant* e no Porto *Eux-en-moi: une phénoménologie* (HENRY, 2001). Um percurso ao qual se quis dar continuidade e cujo esboço de projeto se pode ler na primeira obra da Associação Portuguesa Mathesis em parceria com o Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa *A Felicidade Fénix renascida do nihilismo* (2005); nas Atas do primeiro colóquio internacional *A Felicidade na fenomenologia da vida* (2006); no dossiê *Michel Henry: fecundidade da imanência* editado na *Phainomenon: revista de Fenomenologia* nº 13, 2006. Um trabalho que esteve na origem do projeto internacional em rede *O que pode um corpo?* (2010), já em parceria entre o CEFi, UCP Lisboa, com a EST e USP, Brasil, e cujas linhas de investigação apresentamos ao Congresso de Louvain *La vie et les vivants: (Re-) lire Michel Henry em 2013*. Trabalho que desenvolvemos, mais tarde, em parceria com o projeto *Corpo e Afetividade; a recepção de Michel Henry na Lusofonia* - primeiro com o Centro de Estudos do Pensamento Português da UCP-Porto e depois com o Centro de Estudos em Filosofia (CEFi) também da UCP-Porto. Trabalho que conhece um novo começo com o *Círculo fenomenológico da vida e da clínica*<sup>94</sup>, USP, fundado por Andrés Antúnez.

Neste texto mostraremos os resultados de nossas pesquisas efetivadas a partir das questões deixadas em aberto pela obra *Fenomenologia da vida em Michel Henry: interlocuções entre filosofia e psicologia* (2014). A sua apresentação introduz-nos já nas questões que hoje nos ocupam: a tessitura da vida na relação interpessoal terapeuta / paciente cujo resumo se pode ler no capítulo VI de *Estátuas de Anjos* (MARTINS, 2017).

---

<sup>94</sup><http://fenomenologiadavida.ip.usp.br/>

Se o que tivemos em vista foi a fenomenalidade do processo do humano em seu viver, em sua *Humanitas*, isso não se deve apenas a uma preocupação teórica, mas mais primordialmente com a pesquisa das implicações dessas formas estruturais de nosso viver em nossas práticas clínicas tal como passaremos a mostrar.

II—A modalização dos afetos diferencia-se da tomada de consciência de um pretense material patológico inconsciente: transitividade afetiva de sofrer /fruir.

No artigo intitulado *Acompanhamento Terapêutico: vinculação dos fenômenos contingentes e da vida privada* procuramos atender à fenomenalidade inerente à vivência de um mal-estar, cabendo à vida o ônus da prova e do contraditório e por conseguinte a transitividade imanente do fruir/sofrer/fruir. Sendo o seu enredo fenomenológico tecido em comunidade - a comunidade do paciente –também a transitividade afetiva se vive em comunidade - comunidade de investigadores provindos da fenomenologia e do acompanhamento terapêutico assim como em comunidade de acompanhante/paciente (ANTÚNEZ; MARTINS, 2013).

Nesse trabalho mostramos que um terapeuta acompanhou um jovem que pensava em suicídio; a família se assustou e aceitou a recomendação do psiquiatra para um trabalho terapêutico que implicava sair com o rapaz à noite para passear. O jovem não saía de casa, não estudava nem trabalhava. O isolamento já estava estabelecido. Para o pai, seu filho deveria namorar, estudar e trabalhar. O acompanhamento durou dois anos, duas vezes por semana. Após esse tempo era notório que o rapaz estava mais motivado e animado, aproveitando muito a relação com o terapeuta. Porém certo dia, o terapeuta foi surpreendido ao ouvir na secretária eletrônica um recado do responsável do rapaz, que dizia ter avaliado a situação e como após esse trabalho seu filho continuava sem namorar, estudar e trabalhar, ele resolveu tentar outro tratamento. Ele queria resultados práticos: daquela forma, seu filho não era aceito, não

havia se transformado. Anos mais tarde, o terapeuta encontra o psiquiatra que lhe conta que o paciente havia retornado aos seus cuidados. O motivo desse regresso ao primeiro médico é que o rapaz – apesar de saber da competência do psiquiatra que o vinha acompanhando – entrou em confronto com os genitores, solicitando que retornasse ao antigo médico, alegando que este era mais carinhoso, cuidadoso e afetivo que o médico que o cuidava. Pela primeira vez o jovem havia confrontado seus pais para alcançar algo próprio, algo se transformou, nele mesmo, modalizando seus afetos o jovem pôde sentir o que é próprio do humano: encontrar o seu espaço em comunidade (ANTÚNEZ; MARTINS, 2013).

A partir da fenomenologia da vida podemos compreender que a relação terapêutica se estabelece no registro de um Fundo comum, a vida, na qual terapeuta e paciente podem compartilhar sofrer e esperança de mudança. Nesse Fundo comum implicados e, nele, advindos em partilha afetiva, em *path os*, psicoterapeuta e paciente, padecem juntos e se afetam mutuamente, na vida, em uma tessitura de afetos. O trabalho clínico fica inscrito e é desenrolado na relação entre psicoterapeuta e paciente, relação na e pela qual se efetiva a modalização dos afetos (FERREIRA; ANTÚNEZ, 2013). Este foi o trabalho que desenvolvemos no projeto Internacional de investigação em Fenomenologia da Vida, em língua portuguesa: *O que pode um corpo?* coordenado cientificamente por Florinda Martins.

A psicoterapia enquanto acompanhamento dos enredos afetivos da vida do paciente e do psicoterapeuta apresenta-se como uma prática clínica que, mais do que acompanhar as representações e simbolizações do real, acompanha aquilo que lhes dá expressão: a expressão dos constrangimentos e possibilidades da vida para, em amoroso enlace dos fios da relação, renovarem a tessitura dos afetos (ANTÚNEZ; MARTINS, 2015a).

A psicologia clínica encontrou na fenomenologia da vida de Michel Henry a fundação fenomenológica do saber fazer clínico.

A vinculação dos fenômenos imprevisíveis da vida privada tem sua especificidade e operacionalidade no interior da própria fenomenalidade da vida, afetividade encarnada em cujo processo se tece nosso cotidiano. O processo da vida é provado no enredo primordial dos vivos entre si, isto é, no enredo com o outro. Portanto, se na vida se prova o mal estar, também na vida clínica se prova a transitividade imanente do sofrimento em fruição. Assim, situando essa prova no enredo vida-vivo, nela se confirma também o inesperado da vida: a sua transformação. E o trabalho é interdisciplinar: se a Fenomenologia da Vida se preocupa com o aparecer dos fenômenos, nos quais se inscreve o aparecer dos fenômenos contingentes, o processo clínico atende à singularidade desses fenômenos em cada paciente. Será nessa relação vivo-vida/vivo-vivo que o clínico buscará os enredos e desenlaces das vivências que perturbam o paciente (ANTÚNEZ; MARTINS, 2015b).

Um dos objetivos essenciais da Humanologia - ou da Humanitas de que falava a conferência de Michel Henry de 1986 atrás citada - e sua consequente implicação na Humanoterapia – já que, nela, lidamos como o que é humano e o desumano no Homem –, é integrar a possibilidade de auxiliar o outro pelo testemunho e pela interlocução com uma vida que adoeceu, mas se quer redestinar. E isso é possível se, em comunidade, a integrarmos; pois se a violência da vida está na incapacidade de acolhimento do imprevisível que no decurso do nosso existir dá lugar ao adoecer, o seu redestinar-se consistirá no acolhimento transformador (ANTÚNEZ; MARTINS, 2015b).

A Fenomenologia da Vida de Michel Henry tem potencial para ir além das propostas das ciências cognitivas e das filosofias da mente – elas mesmas a braços com a problemática da inerência da subjetividade à constituição da ciência. Estas, embora apelando à noção de pessoa (3ª, 2ª e 1ª pessoas) para a compreensão quer do mundo quer da vida intersubjetiva, o fazem ainda em um horizonte formal ao qual escapa a

transcendental concretude da vida. O mundo é sempre mundo da vida, pelo que a sua compreensão começa pela primordialidade da sua doação afetiva que, ela sim, nos permite perspectivar e dar sentido ao próprio mundo. Uma exigência que se estende à vida intersubjetiva – que, na sua primordial afeção, se dá aquém de qualquer recuo ou tomada de posição de um eu em relação a outro ou, como é hábito dizer-se, em relação a um tu. A passagem de uma fenomenalidade do enredo das representações para o enredo dos afetos abre caminhos novos a uma cultura de relação bem como ao repensar de conceitos como simpatia, intropatia e empatia. O mundo da vida é um mundo primordialmente vivido em sentimentos de prazer, de angústia, de espanto, de dúvida, de desejo, de entrega, e nem o inconsciente ou a vida amencial (refere-se a todo viver em sofrimento que em debate consigo mesmo procura saída para o mal-estar) escapam a esta inteligibilidade originária do sentimento de uma afeção de vida. Como temos vindo a dizer, o inconsciente é primordialmente conhecido como sentimento de mal-estar, desprazer, violência, angústia, temor, desespero. A atenção ao tecido de afetos desses sentimentos é a atenção a uma fenomenalidade que se dá aquém das intencionalidades e das representações. A vida afetiva – *Pathos*– está no centro das nossas investigações. É na vida afetiva que o real – os outros e o mundo – vivem, adoecem, renascem, sonham outros mundos e vidas. A clínica passa então a se alicerçar na fenomenalidade da pessoa cuja história se identifica com o historial da vida em si mesma. Em interdisciplinaridade, os princípios formais da fenomenologia fecundam-se da seiva dos fenômenos da clínica, e esta os alicerça na fenomenalidade transcendental da nossa condição (ANTÚNEZ; MARTINS, 2015c)

No artigo *Sentido de si e alucinação* (MARTINS; ANTÚNEZ, 2016) desenvolvemos a tese da possibilidade da compreensão do humano a partir da fenomenalidade das suas necessidades terapêuticas. Nele trazemos a fenomenalidade da alucinação para o centro do

debate. Mostramos como é que, em Michel Henry, a fenomenalidade da visão, do tato e da angústia é em tudo comparável à fenomenalidade da alucinação. Foi a partir dessa fenomenalidade que compreenderemos o agir humano e a essência da clínica. Começamos esse trabalho interrogando a possibilidade de, a partir de Descartes, redefinir o ser humano pela fenomenalidade do sentir. Nosso intento foi antes de mais atender à especificidade irreduzível daquele que vem ao encontro do terapeuta esperando com ele compreender-se. Ora a fenomenalidade do sentir permitiu compreender o humano a partir da concretude ou positividade da sua ipseidade – seu ser angustiado, triste, ausente – e não de um qualquer modelo teórico – neurótico; psicótico; psicossomático - que o redefina por um déficit ontológico.

Partindo da simples fenomenalidade da visão ou do tato mostramos como é que o humano as habita, pois toda e qualquer dimensão do sentir – ver, ouvir, tocar -, remete ao fundo afetivo da vida que se faz, nele, prova. Ou seja, a fenomenalidade do sentir integra e congrega a fenomenalidade dos sentidos, sendo estes muito mais que um simples epifenômeno, redutível a uma dimensão empírica ou a uma denunciada exterioridade. E ainda que comece a ser consensual entre as novas teorias da cognição a articulação entre prova dos sentidos e juízo inerente à sua fenomenalidade, a questão da redefinição do humano a partir deste debate nem sequer, por vezes, é, mesmo neste, colocada (MARTINS; ANTÚNEZ, 2016).

Michel Henry diz que quando compreendemos o humano a partir da fenomenalidade dos sentidos, nomeadamente do toque, então tudo muda (HENRY, 2000, p. 211). Tudo muda: muda não apenas a nossa compreensão do humano, mas a sua própria realidade. Pelo que a fenomenalidade dos sentidos não aponta apenas para uma efetividade doação da vida, mas aponta ainda para as condições pragmáticas da sua efetiva modalização: modalização do sofrer em fruir (MARTINS; ANTÚNEZ, 2016).

### III - Operacionalidade ou relação entre fenomenologia e práticas clínicas: atendimento em psicoterapia<sup>95</sup>

Apresentaremos uma situação clínica que se refere à relação dual entre terapeuta e um paciente com transtorno psiquiátrico, em uma instituição pública filantrópica. Para a explanação desse caso com um adulto, tomamos como ponto de partida a fenomenalidade do sentir em seu *pathos* enquanto fenomenologia não-intencional, mostrando como é que nele a expressão “as crianças e os seres humanos em geral fazem seus movimentos sem pensar neles, mas não, todavia, sem conhecê-los” (HENRY, 2012, p.72), ecoa em todo o processo psicoterapêutico. Deste modo, mostramos os alargamentos das questões atrás avaliadas a outros domínios da psicoterapia.

Como pesquisar a relação em primeira pessoa se o que está em causa é a relação de mim – eu – com o outro – tu que é também um eu – na qual os nós se inscreve à priori? Um dos caminhos que encontramos para pesquisar a relação em primeira pessoa consiste na exploração daquilo que o clínico está sentindo na presença do paciente, mas como fruto imediato dessa relação. O terapeuta sente aquilo que está sendo vivido em cada momento relacional, explorando assim o campo intersubjetivo, ou mais especificamente como o campo interpessoal ressoa em si. Esta forma do terapeuta/pesquisador posicionar-se com o outro potencializa o aparecimento de características importantes da afetividade da pessoa, surgindo na relação um sentir que é pré-temático e pré-simbólico, mas que é vivido em relação ou em uma interioridade recíproca que nos informa sobre os aspectos pré-reflexivos do paciente. Pré-reflexivos mas, todavia, não inconscientes porquanto vivenciados em sua carne os conhece em seu próprio corpo vivo.

Apresentaremos uma situação clínica com um paciente que chamaremos Eduardo (nome fictício). Ele foi encaminhado ao Setor de

---

<sup>95</sup>ANTÚNEZ, A. E. A. et al. Fenomenologia da vida em pesquisas clínicas. Revista da Abordagem Gestáltica, Goiânia, v. 24, n. 3, p. 1-10, 2018.

Saúde Mental de um Hospital Público filantrópico após uma tentativa de suicídio, com o diagnóstico de depressão bipolar e episódios psicóticos.

A primeira questão que chamou a atenção do terapeuta foi o olhar de Eduardo: era um olhar fixo e o terapeuta teve a sensação de vazio. Durante os primeiros encontros, sua narrativa era desprovida de sentimentos e com conteúdos pesados. Eduardo tentou o suicídio perfurando a região do coração com uma faca. O terapeuta percebia que Eduardo vivia isso sem co-moção, mas com um modo de olhar intenso e frio. Eduardo: *Os médicos me disseram que se eu tivesse enfiado a faca no meu tórax, sete milímetros para a esquerda, agora estaria morto... que tive sorte.* Terapeuta: *Como está sendo para você falar disso agora?* Eduardo: *Difícil descrever ... (silêncio). Mas naquele momento era tão claro para mim, eu tinha que me matar.. (silêncio).*

Eduardo fala que está vivo, mas por pouco estaria morto. Ao ser solicitado a falar sobre, ele mostra dificuldade em usar o arcabouço representativo de seu intelecto e memória, mas refere que “*naquele momento*” (sic) era lúcido o dever em se matar, em cometer o suicídio. A fenomenologia da Vida de Michel Henry mostra que o ser humano não tem como poder se desfazer de sua vida em seu viver; não tem como se distanciar de si mesmo no ato em que procura o suicídio. Christophe Dejours (KANABUS, 2015) partindo dessa fenomenalidade mostra que em Henry se abre uma via para pensar a psicopatologia da negação de si, da negação da vida, da recusa da vida e da procura do distanciamento de si. Eduardo queria se matar enfiando uma faca em seu tórax, de modo a experimentar uma mutilação de seu corpo, talvez para aliviar sua dor. Dejours comenta este tipo de experiência como sendo a experiência de uma encarnação inacabada (KANABUS, 2015), mas é importante o que esclarece Florinda Martins em relação a esta qualificação de inacabamento. Diz ela: “Na fenomenalidade da encarnação, o corpo é um corpo vivo que se prova como sentir, e é enquanto tal que, nele e com

ele, nos movemos, agimos e existimos: somos este corpo vivo; corpo de desejos, de ansiedades, de projetos, de angústias; somos este corpo cujo padecer se vive como possibilidade de, nele, nos destinarmos. Corpo sensível até mesmo enquanto encarnação inacabada, para usar as palavras de Christophe Dejours” (MARTINS, 2017, p.36). Para ela o sofrimento e sobretudo o sofrimento é completa encarnação por isso quero libertar-me dele! Nada mais encarnado do que o sofrimento; encarnado mesmo quando não corpopropriado! Para Michel Henry não faria sentido dizer que o sofrimento não está encarnado, mesmo quando se afirma “não sinto” é ainda encarnação, mas esse sentir e essa encarnação pedem cuidados. Assim, o termo corpopropriação permite compreender em Michel Henry essa fenomenalidade que Christophe Dejours denomina “encarnação inacabada” (KANABUS, 2015).

Nesta primeira fase do tratamento, Eduardo demonstrava uma relação despersonalizada com outras pessoas, tendo apenas um caráter funcional, desprovido de envolvimento afetivo e emocional. As temáticas apresentavam ideias delirantes e paranoides de perseguição, onde relatava que os outros queriam lhe fazer mal. Também contava episódios de ilusões visuais e de outros episódios nos quais ele perdera a noção de temporalidade.

Eduardo: *Teve uma vez que eu estava no meu trabalho, quando uma das máquinas de fotocópias começou a levitar na minha frente.*  
Terapeuta: *Como você se sentia?* Eduardo: *Estava apreciando a máquina voar e girar na minha frente. Mas não senti medo nem me assustei, acho que naquela hora a minha consciência estava tão acelerada que eu conseguia ver as teorias avançadas da matemática. Sinto falta dessa capacidade que eu tinha, mas depois não conseguia dormir, às vezes por dias seguidos, não percebia as horas passar.*  
Terapeuta: *então é algo que você sente falta?* Eduardo: *Sim, mas por outro lado, penso que assustava as pessoas.*

É a partir dessa fenomenalidade da alucinação que procuramos compreender o agir humano de Eduardo e com ele a essência de uma clínica reposicionada e refundada pela fenomenologia da vida de Michel Henry (MARTINS; ANTÚNEZ, 2016). É como se Eduardo procurasse a prova de si pelo sentir: “*não senti...*” e o pensamento acelerou: Como sabe que não sentiu? Como tem consciência nesse momento da representação desencarnada? Não será antes falta do enredo consigo: corpopropriação? Pois algo sente, a falta: “*sinto falta*” e no diálogo com o terapeuta traz um dado relacionado ao afastamento dos outros, à dificuldade no estabelecimento do encontro: “*assustava as pessoas*”.

O terapeuta observava como isso se modificava através do acompanhamento das narrativas, do que ele sentia e relatava sobre e oferecendo espaço para que ele pudesse se expressar. Eduardo, em poucas sessões, começou a manifestar emoções, trazendo um sofrimento intenso, chorando bastante. O psicoterapeuta acompanhava-o de forma compreensiva, não interferindo em sua narrativa. A relação ocorria em um registro pré-temático com a presença de silêncios. Eduardo não falava muito, precisava estar com alguém que o acompanhasse em seu sofrimento, que ele pouco compartilhava. Foi então que começaram a aparecer temáticas relacionadas a outras pessoas significativas de sua família.

Eduardo *Como consegui tentar me matar? ... (chora) tinha que fazer isso para salvar a vida da minha filha... (chora) agora consigo ver o quanto estava errado, teria deixado a menina crescer sem um pai, só estava pensando em mim.* Terapeuta: .... (Silêncio, olha-o atentamente, percebe uma sensação de profunda frustração, dor e desamparo). Eduardo: *Desde meus 12 anos eu ajudo lá em casa, desde essa idade que eu trabalho com obras, tenho que ajudar porque meu pai bebia muito e minha mãe não dava conta de sustentar todos os filhos, eu sou o mais velho e ajudo até hoje com meus 30 anos de idade. Agora que estou afastado do trabalho,*

*não quero que a minha filha pense que sou um desocupado, que não gosto de trabalhar. Que tipo de imagem vou passar a ela?* Terapeuta:  *você está passando por um momento muito difícil na sua vida, mas está vindo aqui na terapia sem faltar uma sessão sequer, para encarar tudo isso. Para mim, é impressionante o quão corajoso você está sendo.* Eduardo:  *sim, parece que estou tomando um tempo para poder me recuperar... eu preciso descansar um pouco para poder voltar bem.*

Nas sessões seguintes Eduardo ficou mais próximo fisicamente do terapeuta: cumprimentavam-se com abraços no início e no fim de cada encontro. As temáticas apresentadas começaram a deixar de ser apenas focadas nele, incluindo o outro, por exemplo, sua filha. Apareceram motivações e projetos futuros. Neste momento do processo terapêutico, Eduardo teve vontade de voltar a se relacionar e ter um projeto com outras pessoas, buscando desse modo encontrar outro sentido em sua vida. O terapeuta percebe que as temáticas passaram a ficar mais centradas nas problemáticas cotidianas, não apenas em si mesmo: o estado emocional de Eduardo alternava rapidamente entre a alegria para um momento de abatimento e tristeza profunda.

Foi compensador para o terapeuta observar o surgimento de humor durante as sessões. Situações como aquelas em que Eduardo falava de forma fria no início do acompanhamento, agora, consegue satirizar algumas experiências que eram narradas e vividas com muito sofrimento. O estado emocional de Eduardo mostrava-se mais estável, mas continuava com queixas físicas como falta de energia, dificuldade em dormir e em acordar.

Eduardo:  *Fico preocupado com o futuro da sociedade, onde estamos na denominada pós-modernidade, mas na realidade é o sistema capitalista chegando a um fim, onde ele não quer ceder e vai acabar com a humanidade devido a isso. Sinto falta de fazer parte do sindicato... aquelas discussões políticas/filosóficas me faziam sentir parte de*

*algo... não sei se vão me aceitar de volta, assustei muita gente e por isso me expulsaram. Terapeuta: me parece que fazer parte desse grupo era importante para você. Eduardo: sim, quero muito voltar lá, tenho que voltar a ler e começar a estudar, isso me faz muito bem... também tenho que começar a cuidar do meu físico, fazer algo de esportes. Tenho pensado em fazer o Enem no ano que vem, se me organizar e começar a estudar vou passar com certeza. Terapeuta: fico contente de ver que você está pensando em vários projetos. Eduardo: Sim, estou me sentindo melhor e acredito que seja graças ao Doutor. Terapeuta: eu também sinto que você está muito melhor, mas acredito que seja graças a nós.*

Vimos como o terapeuta saiu do uso da primeira pessoa para o uso do pronome nós. Eduardo recuperou a autonomia para vir às sessões, pois vinha com sua mãe, que fazia questão em trazê-lo. Ele voltou a desejar se integrar na sociedade. Este relato de parte do trabalho terapêutico com Eduardo teve um intervalo de 15 meses e duas internações de 40 dias, nas quais consideramos as evoluções alcançadas.

Na relação clínica proporcionou-se um acompanhar para corpopropriar seu sofrimento. Acolhimento e compreensão numa relação que leva em conta a experiência afetiva do corpo, não como representação cognitiva, mas como uma apropriação da subjetivação relacional. Isso causa um impacto qualitativo na recuperação das potencialidades relacionais e na busca de transformação e sentido para sua vida.

Na relação com Eduardo observamos em momentos agudos, sintomatologia intensa que culminavam em isolamento das relações. A falta de compreensão das pessoas com quem ele se relacionava parecia levá-lo a um isolamento afetivo, o olhavam como “*uma criança com ideias loucas*” (sic). Mas, à medida que Eduardo se aproximava do terapeuta diminuía a intensidade sintomatológica. Existia em Eduardo, uma relação direta entre a forma como ele sentia as vivências relacionais e como ele se percebia a si mesmo: concretizou as possibilidades de perceber o outro como uma

pessoa, alguém com caráter singular, assim Eduardo sentia sua ipseidade nas relações em dinamismo e transformação continua.

Era no encontro que se potencializava a possibilidade da transformação de sofrimento em fruir. O sofrimento pode ser assim transformado, corpopropriado pela pessoa que acompanhamos. Mas é preciso ainda acrescentar que também o terapeuta se corpopropriou e se enriquece como terapeuta ao acompanhar o paciente em suas vivências. Não apenas o paciente é tocado no íntimo do seu ser, mas o terapeuta também é tocado, devido ao poder da dialética afetiva que é vivenciada no momento do encontro: nesta relação real e profunda que é criada e desenvolvida em cada encontro.

## **Considerações finais**

Foi a fenomenalidade da angústia que nos abriu à investigação das possibilidades da fenomenologia da vida para a psicoterapia. Um ser angustiado é um ser susceptível de se suspender da realidade ou da circunstância, de modo a poder vir a habitá-la com propriedade. Então, a fenomenalidade do sentir, em vez de nos deixar presos ao real, possibilita pelo próprio sentir uma abertura e uma liberdade ao outro, à circunstância, ao tempo, às condições concretas do nosso viver que interdita de imediato qualquer compreensão da fenomenologia da vida, em Michel Henry, independente desta relação porquanto o humano se redefine nela e por ela (MARTINS; ANTÚNEZ, 2016).

A operacionalidade desta fenomenalidade nas psicoterapias é de primordial importância (MARTINS; ANTÚNEZ, 2016), pois questões como: fenomenalidade da liberdade a partir da fenomenalidade do sentir com a conseqüente relação com as possibilidades terapêuticas foram, neste texto, abordadas, de forma a mostrar a operacionalidade da fenomenologia de Michel Henry nas psicoterapias.

Mas também, neste ponto, a prática clínica interpela o fenomenólogo: questões como a possibilidade de redefinição dos papéis e estatuto quer do terapeuta quer daquele que o procura para se compreender pedem que situemos a fenomenalidade da comunidade, também ela, nas condições pragmáticas da sua efetividade (MARTINS; ANTÚNEZ, 2016).

Todavia a fenomenalidade da comunidade não diz respeito apenas à relação terapeuta – doente/paciente. Ela diz respeito à comunidade daqueles que “uma mesma finalidade reúne: devolver uma vida doente ao seu poder e à felicidade de viver” (HENRY, 2001, p. 142). Fiéis a este pensamento de Michel Henry porquanto o cremos absolutamente justo e atual queremos mais do que lembrá-lo, dar-lhe continuidade (MARTINS; ANTÚNEZ, 2016). Nessa continuidade situamos os trabalhos mais recentes, que abrem ao Círculo fenomenológico da vida e da clínica. Referimo-nos à obra de Florinda Martins *Estátuas de Anjos* (MARTINS, 2017). Aí podemos ler que a fenomenologia do trabalho da clínica é “um processo terapêutico que não opera a nível do pensamento dedutivo, mas da transformação afetiva que, pelo nosso agir, nela originariamente nos implica” (MARTINS, 2017). Trabalhar clinicamente é sempre uma busca da possibilidade de superar fardos do viver. No nosso agir ou no encontro com os outros a vida é vivida como aquilo que nos supera e nos transcende e daí estamos inscritos num viver originariamente comunitário. Esse é o princípio fenomenológico que nos orientará nas investigações entre fenomenologia da vida e fenomenologia da clínica daqui para frente (MARTINS, 2017) para, na fenomenalidade do trabalho, “nomeadamente no trabalho da clínica, alcançarmos a humanidade de que, não raro, carece o nosso viver” (MARTINS, 2017, p.120).

## Referências

ANTÚNEZ, A. E. A.; FERREIRA, M. V.; MARTINS, F. (Org.). **Fenomenologia da vida de Michel Henry - interlocuções entre filosofia e psicologia**. São Paulo: Editora Escuta, 2014. 312p.

ANTÚNEZ, A. E. A.; MARTINS, F. Michel Henry: Afetividade e alucinação. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 177-183, 2015a.

ANTÚNEZ, A. E. A.; MARTINS, F. O acompanhamento terapêutico e a semiologia da violência do imprevisível na obra de Michel Henry: articulação entre humanologia e humanoterapia. **Diaphora**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 18, 2015b.

ANTÚNEZ, A. E. A.; MARTINS, F. Contribuições de Michel Henry para a Psicologia. **Diaphora**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2015c.

ANTÚNEZ, A. E. A.; MARTINS, F. Acompanhamento terapêutico: vinculação dos fenômenos contingentes e da vida privada. **A Travessar Revista de Acompanhamento Terapêutico**, v. 1, p. 19-26, 2013.

ANTÚNEZ, A. E. A. et al. Fenomenologia da vida em pesquisas clínicas. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 24, n. 3, p. 1-10, 2018.

FERREIRA, M. V.; ANTÚNEZ, A. E. A. Intersubjetividade em Michel Henry: Relação terapêutica. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 19, n.1, p. 92-96, 2013.

HENRY, M. **Filosofia e fenomenologia do corpo**: Ensaio sobre a ontologia Biraniana. São Paulo: É Realizações, 2012. 272p.

HENRY, M. Signification du concept d'inconscient pour la connaissance de l'homme (conférence, Moscou, 1986). In: **Auto-donation Entretiens et conférences – textes rassemblés et édités par Prétontaine sous la directions de Magali Uhl**. Paris: Beauchesne éditeur, p. 87-109, 2004.

HENRY, M. Euxen moi: une phénoménologie. In: **Os outros e eu**. Porto: IPATIMUP, p. 135-142, 2001.

HENRY, M. **Incarnation**: Une philosophie de lachair. Paris: Seuil, 2000. 373p.

HENRY, M. **Philosophie et Phénoménologie du corps**. PUF, collection “Epiméthée”, 1995. 532p.

HENRY, M. **Phénoménologie matérielle**. Paris: PUF, 1990. 192p.

HENRY, M. **Généalogie de la Psychanalyse**: Lecommen cementperdu. Paris: PUF, 1985. 2000p.

KANABUS, B. Christophe Dejours - O corpo inacabado entre fenomenologia e psicanálise: entrevista. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 1-12, 2015.

MARTINS, F. **Estátuas de Anjos**: Para uma fenomenologia da vida e da clínica. Lisboa: Edições Colibri, 2017. 140p.

MARTINS, F.; ANTÚNEZ, A. E. A. Michel Henry: sense of self and hallucination. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 3, p. 425-430, 2016.

MIGUENS, S.; PREYER, G.; MORANDO, C. B. **Pre-reflective consciousness**: Sartre and contemporary philosophy of mind. ROUTLEDGE, UK, 2016. 534p.

# A arte e a terapia dão-nos a sentir: um encontro entre psicanálise, arte e fenomenologia da vida

Karin Hellen Kepler Wondracek

## Introdução

A arte dá-nos a sentir o que somos.  
(Florinda Martins)

A frase da professora Florinda Martins<sup>96</sup> dá voz ao nosso título, propondo a estreita relação entre arte, terapia e revelação de si. O subtítulo quer apontar o ponto de partida: a fenomenologia da Vida que foi objeto de pesquisa doutoral e a partir disso fecundou a clínica. Gostaria de partilhar algo deste caminho e dos encontros vivos que o iluminaram. Pois tanto a arte como a terapia são formas de fruição da vida, e fazem seu percurso através do conhecimento sensível e criativo de sua própria expressão.

Enquanto psicanalista, me inquietava ao sentir, por vezes, certa esterilidade na clínica e nas discussões com colegas. Sentia que a compreensão teórico-técnica, por vezes, nublava a relação terapeuta-paciente, ao invés de ajudá-la a avançar. Na pesquisa sobre a correspondência entre Sigmund Freud e o pastor e psicanalista Oskar Pfister, objeto da dissertação de mestrado<sup>97</sup>, recolhi diálogos e reflexões que alertavam para riscos dessa esterilidade<sup>98</sup>, em contraposição à

---

<sup>96</sup>MARTINS, F. L. F. O outro e o limite na propriedade de si. *Phainomenon*, [S.l.], n. 13, p. 103-117, 2007.

<sup>97</sup>Cf. da autora: Wondracek (2005) O amor e seus destinos: a contribuição de Oskar Pfister para o diálogo entre teologia e psicanálise. 2. edição. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2005. *Série Teses e Dissertações*.

<sup>98</sup>Cf. carta de Pfister a Freud de 21.10.1927 sobre um paciente que se queixava do seu analista anterior que considerava frio. Também permeia sua correspondência a ênfase no amor como fundo de toda prática clínica. FREUD, E.; MENG, H. (Orgs.). *Cartas entre Freud e Pfister: um diálogo entre a psicanálise e a fé cristã*. Viçosa: Ultimato, 1998. Tradução de Karin Wondracek e Ditmar Junge. p. 182-189.

riqueza que os achados da psicanálise trouxeram para o tratamento do sofrimento psíquico.

Nesta caminhada, por vezes pensava que a esterilidade estava em mim ou na teoria escolhida; mas nas incursões em outras modalidades terapêuticas também encontrei a mesma alternância entre fecundidade e esterilidade. Em todas sentia o mesmo problema: parece que o processo terapêutico, depois de ter avanços significativos, perdia-os quando buscava por maior precisão.

Da mesma forma, ao apreciar uma pintura e me deixar impressionar pela estética da mesma, por vezes perdia esse momento intenso. Era substituído por detalhes técnicos da obra, e o burburinho de “apreciadores” a seu redor. O mesmo acontecia com outras artes como a música, a dança, a poesia. Algo escapava quando entravam informações e explicações. Era como se algo se interpusesse entre a experiência intensa vivida e a obra.

Encontro na obra *A barbárie* do filósofo Michel Henry (1922-2002) uma explanação sobre essa passagem da impressão subjetiva a respeito da arte e a sua perda, quando a técnica passa a dominar o cenário.<sup>99</sup> Ao invés de fruição do quadro, uma enxurrada de informações sobre a data, o material, a biografia do pintor. Voltando a meu campo, da psicanálise, me perguntei se também ali algo parecido se apresentava, mesmo na sutileza de uma técnica bem conduzida, sem intelectualizações. E passei a me perguntar se o problema não está na ideia corrente de que sempre seja necessário colocar em palavras o que se vivencia, no sentido de simbolizar e representar, para chegar ao “alvo” terapêutico. Tal atitude por vezes não retira a densidade do vivido, tal como a fruição do quadro?

O ideal de clareza e de sistematização permeia nosso mundo ocidental, e justamente as reservas expressas por Pfister a respeito dos avanços da

---

<sup>99</sup>HENRY, M. *La Barbárie*. Tradução de Tomas Domingo Moratalla. Madri: Caparrós, p. 12, 1997.

modernidade ressoavam nesses impasses.<sup>100</sup> Esta inquietação foi levada para o doutorado<sup>101</sup>, com o objetivo de pesquisar a condição humana a partir das inquietudes de Pfister a respeito da antropologia de origem das terapias do século XX, especialmente a psicanálise. Na abordagem de Henry encontrei minha preocupação sistematizada em uma análise profunda da racionalidade ocidental. Para o filósofo, a exigência do excesso de luz do Iluminismo desbotou as cores da vida, e atualmente sofremos dos efeitos da doença da própria vida nas suas conexões mais essenciais. E essa doença afeta a estética, a ética, e também as terapias. Florinda Martins e Cândida Teixeira utilizam o paradoxo de cegueira e lucidez para expressá-lo:

Quanta cegueira na nossa lucidez! Quanta cegueira na lucidez das nossas evidências, certezas, representações! Existencialismos que deixam cadáveres sem sepultura, condenando-os à eternidade *dos* fantasmas. Existencialismos sem céu nem terra!<sup>102</sup>

No sentido de investigar o efeito do excesso de luz, quero resumir o pensamento de Michel Henry e partilhar alguns aspectos de minha clínica, enriquecida com as suas idéias, e desta forma contribuir para os debates da estética e da terapia.

## **Entre a paixão e a geometria: a redução galileana e seus efeitos no pensamento ocidental<sup>103</sup>**

Michel Henry inicia sua análise do pensamento ocidental com a afirmação de Husserl, em seus últimos escritos<sup>104</sup>, de que a crise da

<sup>100</sup>PFISTER, O. A ilusão de um futuro. In: WONDRAČEK, K. (org) **O futuro e a ilusão**. Petrópolis: Vozes, 2003. 262p. Também cf. nessa obra o artigo da autora: Freud, Pfister e suas ilusões: que ciência? Que religião?

<sup>101</sup>WONDRAČEK, K. H. K. **Ser nascido na vida: a contribuição da fenomenologia da Vida de Michel Henry para a clínica**. (Tese de doutorado). São Leopoldo: EST, 2010. 260p.

<sup>102</sup>MARTINS, F.; TEIXEIRA, C. **Tecidos de afectos em fios quatro-zero**. Lisboa: Colibri, p. 15, 2007.

<sup>103</sup>HENRY, M. **Genealogia da psicanálise: O começo perdido**. Curitiba: UFPR, 2009. 368p. O que segue foi extraído em grande parte do capítulo 2 da tese de doutorado. Wondracek, 2010.

<sup>104</sup>Henry baseia-se na crítica de Husserl, especialmente em: HUSSERL, E. **Die Krisis der europäischen Wissenschaft und die transzendente Phänomenologie**. Tradutor: David Carr, Alemanha, 1936. 405p.

ciência ocidental deriva de uma decisão intelectual tomada por Galileu Galileique acarretou a transformação da concepção tradicional de mundo, de ciência e de corpo.

A afirmação categórica de Galileu é que este corpo sensível que nós tomamos pelo corpo real – este corpo que se pode ver, tocar, sentir, ouvir, que tem cores, odores, qualidades tácteis, sonoras, etc. – é só uma ilusão e o universo real não é composto por corpos deste gênero.<sup>105</sup>

A sensibilidade subjetiva como apreensão da realidade foi posta em dúvida, e universo pode ser conhecido e reduzido ao corpo material extenso delimitado por figuras e formas. A geometria, a ciência de figuras e formas que privilegia a construção ideal do universo é alçada a paradigma, levando a afirmações como a de Max Planck: “É real o que pode ser medido”<sup>106</sup>.

Este conceito de realidade passa a se referir não apenas ao universo das coisas, mas também ao que toca o ser humano: seu corpo passa a ser apreendido geometricamente, e também seu padecer, como nos mostra a sofisticação das ciências da saúde na atualidade. Michel Henry expressa que esse conhecimento, forjado em campos estranhos ao humano, passa a ter a pretensão de “*fornecer a verdadeira aproximação ao humano*, de o procurar no mais íntimo do seu ser, até no prazer, no coração do seu sofrimento ou do seu desânimo – da sua vida ou da sua morte”<sup>107</sup>.

Como falar de saúde e fruição neste contexto? As terapêuticas que garantem que a objetivação produza acréscimo devida passam a ser condicionadas pelos saberes auferidos nesse processo de geometrização da vida: a técnica incrementa seu alcance de modo exponencial, mas,

---

<sup>105</sup>Planck apud HENRY. O conceito de Ser enquanto produção. **Phainomenon**, n. 13, p. 194, out 2006.

<sup>106</sup>HENRY, M. **Encarnação**: por uma filosofia da carne. Lisboa: Círculo de Leitores. Tradução de Florinda Martins, p. 105, 2001.

<sup>107</sup>HENRY, M. **Encarnação**: Por uma filosofia da carne. Lisboa: Círculo de Leitores. Tradução de Florinda Martins, p. 105, 2001.

como Pfister já ponderava a Freud, há grandes dúvidas de que isso tornaria os humanos mais felizes e melhores<sup>108</sup>.

Henry aponta que a redução galileana tornou os humanos mais instrumentados tecnicamente, mas infelizes e piores, porque abriu as portas para uma barbárie diferente de todas as anteriores. Nessa nova barbárie convivem lado a lado o desenvolvimento técnico acelerado e eficaz e o achatamento da vida e seu desrespeito.<sup>109</sup> Nesta nova barbárie, as impressões e características do humano são tratadas como simples “aparências”, sem correspondência na realidade, desqualificadas porque atreladas às propriedades sensíveis de quem as percebe. “Com efeito, é nada menos do que a natureza sensível deste mundo assim como a dos corpos que o compõem que é posta, brutalmente, em causa e rejeitada.”<sup>110</sup>

Por isso o abalo aos fundamentos da condição humana: “É toda a nossa vida, tal como a experienciamos, que vacila, de um só golpe, na ilusão – as nossas sensações, as nossas emoções, os nossos sentimentos, os nossos desejos, as nossas renúncias e os nossos amores”<sup>111</sup>. Um dos resultados desse movimento está na progressiva ênfase à formulação quantitativa de tudo o que se refere ao humano, com duas consequências:

1. O fundamento da vida já não está nela, nem suas razões e leis. “E assim, o princípio da sua acção, as suas modalidades, a significação que lhe confere, escapam-lhe ao mesmo título que aqueles seus prazeres, angústias ou tristezas.”<sup>112</sup>

---

<sup>108</sup>Carta de Pfister a Freud de 24.1.1927: “Tenho que confessar que, apesar de toda alegria pelos progressos da ciência e da técnica, não creio na suficiência e sustentabilidade desta solução para os problemas da vida. É questionável se, em suma, o avanço científico tornou os homens mais felizes e melhores. Pela estatística moral há entre os letrados mais criminosos que no nível intelectual médio, e as esperanças depositadas na educação generalizada evidenciaram-se como ilusórias.” FREUD, E.; MENG, H. Cartas entre Freud e Pfister: um diálogo entre a psicanálise e a fé cristã. Viçosa: Ultimato. Tradução de Karin Wondracek e Ditmar Junge. 1998, p.182-189.

<sup>109</sup>HENRY, M. **La Barbárie**. Tradução de Tomas Domingo Moratalla. Madri: Caparrós, p. 12, 1997.

<sup>110</sup>HENRY, M. **Encarnação**: Por uma filosofia da carne. Lisboa: Circulo de Leitores, 2001. Tradução de Florinda Martins. p. 105, 2001.

<sup>111</sup>HENRY, M. **Encarnação**: Por uma filosofia da carne. Lisboa: Circulo de Leitores, 2001. Tradução de Florinda Martins. p. 108, 2001.

<sup>112</sup>HENRY, M. **Encarnação**: Por uma filosofia da carne. Lisboa: Circulo de Leitores, 2001. Tradução de Florinda Martins. p. 109, 2001.

2. O que se fixa como “realidade verdadeira” e “destino” passa a ser “este mundo do qual a vida se retirou, despida de toda a qualidade sensível, estranha a qualquer impressão”. Henry alerta para as consequências dessa inteligibilidade posta no fora de si, no mundo:

Entregue ao seu ver, o pensamento de tudo isso nada vê, o seu saber tornou-se uma ciência de objectos, que ignora o homem. O ver do pensamento, a visibilidade do horizonte, por onde se espraia o ver, é a inteligibilidade de que dispõe. Uma inteligibilidade que nos permite compreender, com efeito, as coisas – não só porque estas se mostram nela muito simplesmente, na sua facticidade opaca e incompreensível.

Mas Henry aponta que com Descartes acontece uma virada de resgate da vida. A genialidade de Descartes pressentiu que havia um outro saber mais originário anterior a esse<sup>113</sup>, “porque nos situa onde ele [o fenômeno] se nos dá, onde se efectiva em nós, manifestando-se imediatamente”<sup>114</sup>.

Este conhecimento imediato de nós mesmos, ou esta imanência afectiva da consciência de si permite-nos uma compreensão de nós mesmos a partir deste investimento originário da vida em nós como nós e já não na relação com algo exterior a nós, quer esta exterioridade se refira às coisas quer à divindade. E esta relação originária de si consigo, em que o eu se reconhece com o dado a si na efectuação fenomenológica da vida como si, está todo um outro humanismo que sendo embora, tal como no renascimento, a compreensão de si a partir de si, não fecha o homem em si mesmo, uma vez que ele é originariamente esse enredo primordial do si com a Vida na qual advém como si.<sup>115</sup>

Na apresentação do livro *Fenomenologia Material*, Florinda Martins traz a investigação de Henry em Descartes a respeito da realidade dos sonhos, interessante para nosso tema:

---

<sup>113</sup>HENRY, M. **Eu sou a verdade**: Para uma filosofia do cristianismo. Lisboa, Veja. p. 33, 1998.

<sup>114</sup>MARTINS, F. **Recuperar o humanismo**: Para uma filosofia da Alteridade em Michel Henry. Estoril: Principia, p. 114, 2002.

<sup>115</sup>MARTINS, F. **Apresentação a HENRY, M. Fenomenologia Material**. Lisboa, p. 17, 2010.

No parágrafo 26 das *Paixões da Alma*, Descartes mostra a mesma certeza do sentir, em relação à tristeza ou outra emoção, quer se esteja a dormir quer se esteja acordado. Isto é quer a sinta acordado quer em sonho! *Se a sentir é real! A afecção em si da Vida, a impressionabilidade é o seu tecido fenomenológico; tecido do qual faço prova até durante o sonho!* [...] Fazer prova da matéria ou do tecido fenomenológico da vida é coincidir com eles, ser parte integrante do processo gerador da vida. Esta não é residuo inacessível, cujo olhar jamais apreende. *A vida não se dá ao olhar, mas isso em vez de ser uma falta é possibilidade de participarmos nos seus enredos e criações*”.<sup>116</sup>

O sentimento é o real, não o que se representa. Mas Michel Henry aponta que a profundidade e o alcance dessas primeiras reflexões não foram preservadas nem pelo próprio filósofo. Esta descontinuidade acontece em Descartes na passagem da *Primeira* para a *Segunda Meditação*: ao procurar estabelecer o método para o conhecimento objetivo, descartes desfaz a prioridade do “sentir sentindo” ou “sentir vendo”. Agora é a percepção efetiva que passa a ser priorizada: “Nesse meu primeiro conhecimento, não se encontra nada mais que uma *percepção clara e distinta* daquilo que conheço [...] Por isso *são verdadeiras todas as coisas que concebemos muito clara e distintamente*”<sup>117</sup>. A consistência será dada pela clareza da concepção, e não mais da impressão:

Em Descartes – no início de suas *Meditações* eu penso significava *a vida*, quer dizer, *a alma*. Mas esta revelação a que se chega pela *epoché do mundo* se perdeu e o pensamento, ao tornar-se conhecimento objetivo, se alienou da via para converter-se no correlato de um ego desmembrado.<sup>118</sup>

Assim, a ênfase passou do conhecimento imediato do “*sentir-se a ver*” [*Videor*] para o “*ver a algo*” [*Videre*]. Remetemos a seu livro *Genealogia da Psicanálise*, no qual Henry detalha como esse movimento foi assumido por Kant (eu como “eu me represento”), passou

<sup>116</sup>MARTINS, F. *Apresentação a HENRY, M. Fenomenologia Material*. Lisboa, 2010, p. 6. Os grifos são meus. Não tem referência

<sup>117</sup>(DESCARTES *apud* HENRY, 2009, p. 86). O grifo é meu.

<sup>118</sup>BALLBÉ, R. Fenomenología de la vida de Michel Henry. *Revista Criterio*, v. 653, n. 31, p. 258, 2010.

por Husserl (eu como “intencionalidade”) e chegou até Heidegger (eu como “ser-no-mundo”).

O ‘progresso’ realizado primeiro por Kant e que consiste em identificar as condições da representação do objeto com as condições mesmas do objeto, e seguido por Husserl com a afirmação de que o ser alcançado pelo olhar intencional é o ser em si mesmo e tal como é – tal progresso é talvez ilusório, uma vez que o ser dado na representação, quer dizer, em sua própria exterioridade com relação a si, precisamente, não pode mais constituir o ser tal como é em si mesmo, quer dizer, em sua realidade.<sup>119</sup>

O tema central de Henry é essa fuga da fenomenologia do *Videor* para a fenomenologia do *Videre*, e o estabelecimento do seu domínio. Essa perda do fenômeno na fulguração do seu aparecer torna indeterminado não apenas o princípio do conhecimento de si (domínio da antropologia), mas também atinge as possibilidades terapêuticas (domínio da clínica):

Assim, também estes são provados de tal forma que são eles que, a cada vez, nos instruem acerca de si mesmos e não palavras ou conceitos que por mais inadequados que sejam não supõe menos essa doação fenomenológica originária do sentimento sem a qual nenhuma representação, nenhuma teorização, nenhuma terapia da existência afetiva seria concebível.<sup>120</sup>

Henry lamenta essa perda, vê nisso o fracasso de uma fenomenologia radical capaz de discernir “uma dimensão mais profunda na qual a vida se alcança a si mesma antes do surgimento do mundo”, na qual o conceito de consciência abarcava o visível e o invisível, essa revelação mais antiga tornada possível pela *epoché* do mundo<sup>121</sup>. Nesse reducionismo sofrido pelas ciências no Ocidente, ao invés do conhecimento imediato via afetividade, impõe-se o conhecimento mediado pela instalação de uma distância de “ob-jetividade”.

<sup>119</sup>HENRY, M. **Genealogia da psicanálise**: O começo perdido. Curitiba: UFPR, p. 59, 2009.

<sup>120</sup>HENRY, M. “Sofrimento e vida”. In: ANTUNEZ, A.; MARTINS, F.; FERREIRA, M. V. (Org.) **Fenomenologia da Vida de Michel Henry**: Interloquções entre filosofia e psicologia. São Paulo : Escuta, p. 36, 2014.

<sup>121</sup>HENRY, M. “Sofrimento e vida”. In: ANTUNEZ, A.; MARTINS, F.; FERREIRA, M. V. (Org.) **Fenomenologia da Vida de Michel Henry**: Interloquções entre filosofia e psicologia. São Paulo: Escuta, 2014. 312p.

A redução da vida subjetiva a uma consciência reflexa e representativa recebe vários nomes no decorrer da história: transcendência, distância fenomenológica, alienação, diferença<sup>122</sup>. A partir disso, o Ser será pensado sempre na exterioridade transcendental, em um *ek-stasis*, em uma ruptura e separação originária, traço em comum da filosofia clássica e da filosofia moderna da consciência, desde sua origem grega.

Henry aponta que o pensamento ocidental se ancora no *monismo ontológico*<sup>123</sup>: o conjunto de supostos que fundamenta, no pensamento tradicional, o processo de conhecer. Em sua base está a ideologia grega que sustenta a preeminência da luz no ser e no conhecimento. É esse marco que tornou possível a oposição – clássica a partir de Descartes – entre a *consciência* e a *coisa*. Conhecer é sempre conhecer *a* algo, nessa distância tomada como necessária.

O afeto deixa de ser considerado como meio de revelação do Si a si mesmo, e a consciência passa a ser considerada “um reflexo de si, um reflexo que constringe a afetividade a um inconsciente irreduzível à consciência”<sup>124</sup>. O *cogito* reduzido ao pensar não é proposto apenas como “uma” verdade, mas como critério de toda verdade possível.

## Consequências para o humano

As consequências desse ocultamento da vida ainda não foram suficientemente consideradas: para compreender nosso tempo, é

---

<sup>122</sup>LIPSITZ, M. *Eros y nacimiento fuera de la ontología griega*: Emmanuel Levinas y Michel Henry. Buenos Aires: Prometeo, p. 34, 2004, A próxima também. Também MORATALLA apud HENRY, 1988, p. 9.

<sup>123</sup>Monismo ontológico se refere ao modo de apresentar o fenômeno mantendo a “distância fenomenológica”, que afirma que o fenômeno se nos apresenta distinto de nós e separado de nós. A partir disso, o Ser será pensado sempre na Exterioridade transcendental, em um Ek-stasis, em uma ruptura e separação originária, traço em comum da filosofia clássica e da filosofia moderna da consciência, desde sua origem grega. Monismo é a forma de conhecer que só se estabelece numa relação da interioridade (subjectividade) para com a exterioridade; isto é a própria interioridade só se compreende nessa relação com o exterior. Vide Glossário dos termos de Henry, no anexo da tese da autora.

<sup>124</sup>HENRY, M. *Genealogia da psicanálise*: O começo perdido. p. 68, 2009. “A dissociação fenomenológica estrutural do verde e do videre é o prévio teórico indispensável ao debate clássico concernente ao que, na filosofia de Descartes, convém entender por pensamento.”

necessário relacioná-lo com esse processo histórico<sup>125</sup>. A amplitude requerida para isso foge a nosso objetivo presente. Apenas apontamos que a crítica henryana ao desenvolvimento filosófico subsequente indica como o pensamento ocidental carrega consigo o *historial do desvio*, que levou a privilegiar apenas o reino da representação, o reino do visível e do aparecer. A indeterminação da subjetividade não só afetou o sujeito filosófico moderno, mas também as críticas a esse sujeito moderno, pois essas padecem da mesma genealogia<sup>126</sup>.

Trata-se da afirmação decisiva e tão mal compreendida pela posteridade filosófica, segundo a qual o conteúdo representativo da idéia, a saber, sua realidade objetiva, *nunca se identifica com a realidade e não poderia dá-la nunca em si mesma, mas somente na imagem*. Descartes: “As idéias são em mim como quadros ou imagens” – de tal modo que esta lacuna ontológica definitiva e insuperável do ser visto depende de ser visto como tal, da representação e do ek-stase.<sup>127</sup>

A pergunta que nos acompanha é: Qual o alcance disso para nosso diálogo com as artes e as terapias? Para Henry, ao se privilegiar a distância fenomenológica para a busca da verdade, se oculta o acesso direto à vida. Em se perdendo esse acesso, também se perde em grande parte a fruição estética e a eficácia da clínica. Este o viés que a psicanálise e também as outras terapias herdam da sua genealogia ocidental, e que a nosso ver explica seus momentos estéreis.<sup>128</sup>

Em contraste com o excesso de luzes, Henry aponta em sua conferência já citada *Sofrimento e vida [Souffrance et vie]*, proferida para filósofos e psiquiatras, que a clínica remete a uma dimensão noturna que habita o ser humano. Ali ele não se chama ego, ali ele não vive na ordem

<sup>125</sup>HENRY, M. **Genealogia da psicanálise**: O começo perdido. p. 77, 2009.

<sup>126</sup>LIPSITZ, M. Michel Henry y la crítica del Intuicionismo. **Revista de Filosofia** 10. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/henry.pdf>>. Inserir ano

<sup>127</sup>HENRY, M. **Genealogia da psicanálise**: O começo perdido. p. 59, 2009. A citação de Descartes: FA, II, p. 440; AT, IX, p. 33.

<sup>128</sup>Cf. nossa pesquisa de doutorado, especialmente o capítulo 6.

do pensamento e da representação nem da dualidade sujeito-objeto, que sempre pressupõe uma distância entre conhecedor-conhecido.<sup>129</sup>

Por isso a importância de fazer a inversão fenomenológica em direção à experiência de vida – seja esta experiência dada como dor, angústia ou prazer. Em outras palavras, não considerá-la apenas significativa quando passar para o registro da representação – seja na psicanálise ou em qualquer outra terapia.

Esse movimento da “noite” é da ordem do afeto e sua invisibilidade, na não-obediência ao representacional e linguajeiro. Também na relação com o outro: há uma ligação entre todos os vivos, no próprio nascimento transcendental. Em *Fenomenologia da comunidade* Henry explicita que esse ser humano tem em comum com todos os humanos o ter sua vida ancorada no mesmo lençol afetivo, recebendo a doação de sua vida da mesma fonte, a Vida absoluta.<sup>130</sup> Como expressa Martins (2017):

A vida, ao fazer prova de si neste corpo que sou, torna possível que me abra a ela em seu advir não intencionado que valida os meus movimentos intencionais quaisquer que eles sejam: exercício dos poderes do meu corpo – ver, escutar, falar andar, abraçar, repelir, contornar, acariciar, brincar, jogar, trabalhar. E nesse exercício dos poderes do meu corpo, habito o mundo, como comunidade que torna possível o meu ser bem como tudo o que, pela sensibilidade me é dado viver.<sup>131</sup>

Neste exercício dos poderes do meu corpo está a fruição da arte, está a escuta da clínica, está a comunhão de afetos entre os vivos. Este modo de conceber a vida individual em comunhão com todos os vivos insere Henry

<sup>129</sup>HENRY, M. “Sofrimento e vida”. In: ANTUNEZ, A.; MARTINS, F.; FERREIRA, M. V. (Org.) **Fenomenologia da Vida de Michel Henry**: Interloquções entre filosofia e psicologia. São Paulo: Escuta, p. 33-44, 2014.

<sup>130</sup>Baseada nessas ideias, a psicanalista Maria Paulina Hummes Pölkling investigou o poder curativo de um grupo de mulheres afetadas pelo câncer de mama, que em grupo se sentiram mais fortalecidas a lidar com sua dor. Cf. PÖLKLING, M. P. H. et al. **O que podem os corpos unidos frente ao que um câncer gera?**: reflexões sobre um grupo de apoio de mulheres com diagnóstico de câncer de mama a partir da fenomenologia da vida de Michel Henry. (Dissertação de mestrado) Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação Mestrado em teologia, São Leopoldo 2015. 91p.

<sup>131</sup>MARTINS, F. **Estátuas de anjos**: Para uma fenomenologia da vida e da clínica. Lisboa: Colibri, p. 70, 2017.

numa corrente de pensamento que questiona o modo ocidental de conceber o humano e que tem fundamentado as terapias médicas e psicológicas. Como expressa o psiquiatra suíço Balthasar Staehelin, o Ocidente já nem se apercebe que tem se ancorado exclusivamente numa concepção de ser humano como indivíduo situado em determinado tempo, espaço e lugar, num ciclo que inicia na sua concepção, passa por sua história individual e termina com sua morte. Já não percebe que há outras formas de conceber a vida humana, a relação entre os diferentes seres vivos e o cosmos, e, como expressava Pfister a Freud, entre os seres vivos e as realidades transempíricas.

Estamos tão acostumados desde a infância a pensar, sentir e agir discursiva e dualisticamente, que quase já não temos condições de perceber realidades da natureza humana de outra forma que desse princípio de experiência e conhecimento. Toda pesquisa e clínica médica toma essa compreensão do humano como indivíduo condicionado no tempo, espaço e na história como única possibilidade cientificamente comprovável.<sup>132</sup>

As ponderações de Staehelin ressoam as críticas henryanas desse monismo ontológico que apenas leva uma esfera de realidade em conta, tomando-a como única. Staehelin segue dizendo que essa compreensão não deve ser desprezada, mas que segundo sua experiência deve ser acrescida de uma “segunda realidade”, a de que o ser humano também pertence a uma segunda esfera de realidade.

Henry também indica que é necessário acrescentar uma outra esfera de compreensão, e que as duas estão dentro do paradigma da duplicidade do aparecer, no qual afirma que a verdade se apresenta em dois movimentos complementares e não excludentes: 1. por um lado, o movimento para fora, como o ver, ouvir, sentir que leva ao representar e simbolizar; 2. por outro lado, o movimento para dentro, investigando o poder que constitui o ver (ver-se vendo; ouvir-se ouvindo; sentir-se sentindo), sem a distância sujeito-objeto.

---

<sup>132</sup>STAEHELIN, B. *Urvertrauen und zweite Wirklichkeit*. Zurique: Academica, p. 68, 1973.

Especialmente em seus últimos livros<sup>133</sup>, Henry expressa com maior acento o desvio de conhecimento que chamou de “Ilusão transcendental do ego”, quando este acredita que sua vida lhe é própria e em seu próprio poder de gerá-la e geri-la. Esquece que em todo tempo é nascido da Vida absoluta, gerado e mantido por esta Vida, a única capaz de gerar e criar. Somos dados na vida e todos bebemos da mesma fonte. Como expressa Florinda Martins, “Pelo afeto a relação consigo é a relação com o fundo da vida em si: é o processo do meu viver no processo da vida em mim, do qual o sonho é a minha parte de herança nesse fundo”.<sup>134</sup>

Se o sonho é herança desse pertencimento ao fundo comum, e o sonho para Henry é uma obra de arte, poder-se-ia pensar na arte como herança desse mesmo pertencimento. Desta forma, a arte traria uma experiência de si no bojo da herança? Aqui faz-se necessário propor travessias, no sentido de atravessar pontes e possibilitar ressignificações.

## Travessias para a arte

A arte é considerada uma forma de representação, uma representação plástica. Como tal, é definida por Païn e Jarreau como “um processo de construção do pensamento, fundado sobre a objetivação das representações”<sup>135</sup>. Pelo exposto anterior, vemos nesse conceito a presença das reduções galileiana e cartesiana, que privilegiam a representação. “A representação própria às artes plásticas é uma tentativa de *tornar visível* uma forma, de *chamar um olhar, dar a ver, de realizar um objeto*”. O monismo ontológico está presente, colocando a arte apenas na sua relação com este processo de exteriorização. Sabemos que este não é o único conceito de arte vigente na arteterapia, mas serve como ilustração da presença da genealogia do pensamento ocidental nas suas concepções.

---

<sup>133</sup>HENRY, M. Eu sou a verdade; Encarnação: uma filosofia da carne; Palavras de Cristo. **Revista Brasileira de Filosofia da Religião**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 172-178, 2016.

<sup>134</sup>MARTINS, F. **Estátuas de anjos**: Para uma fenomenologia da vida e da clínica. Lisboa: Colibri, p. 100, 2017.

<sup>135</sup>PAÏN, S.; JARREAU, G. **Teoria e Técnica da Arte-terapia a Compreensão do Sujeito**. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 42, 1996. A próxima citação também, com grifos nossos.

A fenomenologia da Vida não quer excluir este aspecto, mas com a duplicidade do aparecer propõe o movimento complementar, no qual a arte é revertida e de representação no exterior, passa a ser acesso ao pathos, à doação da vida na imanência, prévia à mediação representativa.

Henry o ressalta na sua obra *Voir l'Invisible*<sup>136</sup>, na qual elabora sua estética fenomenológica a partir da obra do pintor Wassiliv Kandinsky, pois encontra grandes correspondências entre a obra do pintor e a fenomenologia da Vida. A sua pintura abstrata é vista como tentativa de superar o objetivismo galileano, permitindo ao ser humano recuperar-se a si mesmo<sup>137</sup>. Kandinsky relaciona cada traço e cada cor a uma impressão subjetiva, à sua sonoridade íntima ou valor íntimo. Com isso, o ponto de partida e o ponto de chegada da arte são conectados com a imanência afetiva na qual a vida se revela.

Henry viu no abstraccionismo de Kandinsky essa força que destrói toda a exterioridade e faz chegar nela mesma a vida, actualiza a vida, revela um novo conhecimento e não só uma representação do real ou da impressão, mas a novidade que é a Vida escondida e manifestada na abstracção; toda a verdadeira arte é abstracta porque só assim deixa de ser uma cópia do real e fala da vida na novidade em que ela se manifesta.<sup>138</sup>

Ou seja, a arte atualiza a vida; possibilita o acesso direto à vida como afeto, e que mantenha presente o alcance de poder ser este momento privilegiado de revelação da vida.

## Travessias para a saúde

Em relação à *saúde*, o que seria considerá-la no paradigma do duplo aparecer? A redução galileana, com seu monismo ontológico, nos engana ao querer induzir um conceito de saúde baseado em índices

<sup>136</sup>HENRY, M. *Voir l'invisible*: sur Kandinsky. Paris: François Bourin, 1988.

<sup>137</sup>MORATALLA, T. D. Introdução. In: HENRY, M. *La barbarie*. 2. ed. Madrid: Caparrós, p. 12, 2006.

<sup>138</sup>MAGALHÃES, F. S. R. *Caro cardo salutis. O Contributo de Michel Henry para uma Cristologia da Encarnação*. (Dissertação de mestrado) UC Porto, p. 86, 2008.

de normalidade em exames laboratoriais ou em listas de traços que fornecem classificações diagnósticas, pois isso implica na negação da própria condição sofrente da vida humana, bem como da dimensão da morte que também a integra.

Considerada no paradigma do duplo aparecer, não lhe é negado o sofrer originário que faz parte da própria vida, ou seja, o modo como a vida se doa a nós. Saúde integral, no sentido da fenomenologia da Vida, seria acolhimento do *pathos* – essa mescla de paixão e sofrer originário que define a nossa condição. Voltamos a nossa ideia principal e principial. Tanto na passibilidade como na atividade, o si vivo implica um padecer de si, e esse é possível se houver uma adesão interna ao si, “enlaçando-se, recolhendo-se, consentindo em ser a pura experiência de si”<sup>139</sup>. Apenas há vida subjetiva se houver esse padecer de si, “padecer esse que inscreve em si nada mais do que *a dignidade radical do indivíduo*”<sup>140</sup>.

“Assim a minha dor advém na vida como revelação da vida em mim. O poder de a conhecer está nela e não num qualquer processo de objectivação, como naturalmente a referimos a uma parte específica do nosso corpo. *É sempre a vida que é a originária*, ela é a doadora de todos os demais processos, como os do pensamento e da objectivação. Ou seja, a chave está com ela, *e confundir os planos é razão de muitas das falhas nas terapias*”.<sup>141</sup>

Incluir todas as dimensões da vida – seu sofrer e seu fruir, daria conta da integralidade da saúde. “Integral” seria, nesse caso, um poder dar-se conta de que fruimos e vivemos nessa fragilidade, nessa doação – ou seja, sermos íntegros no aceitar que vivemos entre sofrimento e prazer, e também morremos. Ou seja, aprendermos a viver e rezar como Winnicott:

<sup>139</sup>GELY, R. Sofrimento e atenção social à vida: Elementos para uma fenomenologia radical do cuidado. In: ANTUNEZ, A.; MARTINS, F.; FERREIRA, M. V. **Fenomenologia da vida de Michel Henry**: Interlocuções entre filosofia e psicologia. São Paulo: Editora Escuta, p. 111, 2014. Tradução de Florinda Martins.

<sup>140</sup>GELY, R. Sofrimento e atenção social à vida: Elementos para uma fenomenologia radical do cuidado. In: ANTUNEZ, A.; MARTINS, F.; FERREIRA, M. V. **Fenomenologia da vida de Michel Henry**: Interlocuções entre filosofia e psicologia. São Paulo: Editora Escuta, p. 111, 2014. Tradução de Florinda Martins. O grifo é meu.

<sup>141</sup>MARTINS, F. Apresentação a Genealogia da Psicanálise. In: HENRY, M. **Genealogia da psicanálise**: o começo perdido. Curitiba: UFPR, p. 25, 2009. O grifo é meu.

“Deus, quero estar bem vivo na hora da minha morte”<sup>142</sup>, reunindo paradoxalmente a vida e a morte, tal como o psicanalista inglês a partir da sua tradição metodista. A integralidade da vida pode estar presente até na hora da sua extinção visível, como também afirma Kierkegaard quando diz que a morte não é doença mortal, mas o desespero o é.<sup>143</sup>

Voltando a Staehelin, ele define como *segunda realidade* do humano o seu pertencimento ao incondicionado, absoluto, eterno. Ele pertence biológica e naturalisticamente a este princípio sem tempo, espaço e história, “Como isso a essência do humano também se configura como temporal e localmente infinita e constituindo com tudo e com cada um no mundo e em todo lugar uma comunidade e unidade. Mesmo a morte não modifica isso”.<sup>144</sup>

O autor traz sua intuição de que a pesquisa nas ciências humanas e da saúde estão à beira de um novo limiar, e deverão com o tempo traçar as implicações disso. Dentre estas, está o desafio da pesquisa se abrir para outras formas de paradigma que o pensamento dual e a cisão sujeito-objeto. “No mínimo a pesquisa deverá voltar ao estado prévio à essa cisão, e novamente reconhecer a unidade coletiva e a subjetividade compartilhada de tudo na natureza – também na ciência e sobretudo na psiquiatria, psicologia e medicina.”<sup>145</sup>

Pois essa “segunda realidade” ou realidade “última” está incondicionalmente presente nos fenômenos da natureza. “A ciência da

---

<sup>142</sup>WONDRACEK, K. Winnicott e suas raízes religiosas: uma escavação biográfico-teórica. **REVER-Revista de Estudos da Religião**, v. 17, n. 1, p. 96, 2017.

<sup>143</sup>KIERKEGAARD, S. **Kierkegaard: O desespero humano**. São Paulo: Martin Claret, 2001. 136p.

<sup>144</sup>STAEHELIN, B. **Urvertrauen und zweite Wirklichkeit**. Zurique: Academica, p. 70, 1973. O autor aponta que esse princípio já fora afirmado em muitas correntes de pensamento, tal como o taoísmo, os vedas, neoplatonismo, a alquimia, a mística cristã e o hassidismo, entre outras.

<sup>145</sup>Os leitores poderão se perguntar do motivo de não trazer um autor mais atualizado para essas afirmações a respeito da segunda realidade, visto que as pesquisas das áreas médicas e psicológicas já têm se ocupado das dimensões do invisível e incondicionado. Gostaria de aqui testificar meu próprio movimento - de apenas após a incursão na fenomenologia da Vida e os diálogos abertos a partir dela ter compreendido as ideias de Staehelin, embora já as tenha lido anteriormente. Também apontar o movimento de sincronicidade entre ambos, pesquisadores contemporâneos que preparavam o caminho para os que viriam depois.

natureza vindoura, a biologia, psicologia, medicina devem se sentir por isso compromissadas a lidar com ela”<sup>146</sup> Como expressa Miguel Mahfoud “cada um de nós tem urgência de relação viva com a fonte de sentido de todas as coisas, de forma real, concreta”.<sup>147</sup>

Reunindo esses pensamentos com os comentários de Staehelin, as pesquisas na área da saúde ainda aguardam as maiores consequências de considerar o ser humano em sua dimensão atemporal, a histórica e sem definição pela contingência geográfica. Um campo promissor a investigar a partir das relações terapêuticas por meios virtuais e que produzem efeitos reais.

## Travessias na autonomia

A fenomenologia da Vida convida a ver uma dimensão complementar na *autonomia*; não considerar a vida na esfera da autonomia pura, mas na da doação pura. Henry afirma que um dos equívocos resultantes da redução galileana é a ilusão de que somos nosso próprio fundamento. Concordando com Kierkegaard, é necessário colocar-nos perante o fundamento que nos pôs – que não somos nós nem nossos pais – mas aquilo que Henry chama de Vida absoluta – a única que tem poder de gerar vida a partir do nada.

Que a autonomia do eu reconheça - ou na linguagem de Henry *recorde*- que recebeu a doação da vida na passibilidade. Esta passibilidade pode até soar violenta ao não perguntar-nos sobre sua doação, mas que recebida possa ser acolhida como dádiva, para que até a sua dor possa ser revelatória de um poder maior sobre o qual repousa nossa vida. “Que tens tu que não tenhas recebido?” (I Cor 4.7), palavras de São Paulo que Henry propõe como recordadoras da nossa passibilidade, e que assumidas nos sustentam em nossa fruição mais profunda.<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup>STAEHELIN, B. *Urvertrauen und zweite Wirklichkeit*. Zurique: Academica, p. 71, 1973.

<sup>147</sup>MAHFOUD, M. *Quem sou eu*: um tema para a psicologia. Belo Horizonte: Artesã, p. 43, 2017.

<sup>148</sup>HENRY, M. *Eu sou a verdade*: para uma filosofia do cristianismo. Lisboa, Vega. 1998.

Autonomia seria, então, o processo de “adesão” a essa passibilidade – isso sim, está a nosso alcance, segundo Rolf Kühn.<sup>149</sup> Articular o sofrer (passivo) constitutivo com nossa autonomia, é o desafio “tema de casa” que nos propõe a próxima afirmação de Raphael Gély:

Na perspectiva da fenomenologia radical da vida, nada se passa assim, na medida em que um certo sofrer é constitutivo do poder que temos de nos experienciar a nós próprios assim como de experienciar o que encontramos no mundo. Esse sofrer mais originário do que os sofrimentos que vêm entrar o movimento da nossa auto-realização no mundo é mais originário ainda do que a experiência que fazemos da nossa facticidade. O sofrer que aqui está em causa é, com efeito, interno ao próprio poder de experienciar da vida. Está no coração de toda a experiência como sua condição.<sup>150</sup>

O sofrer originário faz parte da condição humana, e o caminho da saúde integral é assimilar esta condição fundante, para a partir dela viver criativamente. Em outras palavras, as terapias – as baseadas na palavras e também as baseadas na ação - precisam estar alertas para que não repitam simplesmente o caminho do pensamento ocidental, de ter como alvo principal o antigo ideal de aclaramento das representações. No paradigma da duplicidade do aparecer são convidadas a um movimento complementar de se colocarem na direção da doação da vida e seu pathos, a serem tempo e espaço de chegada desta vida na imanência, criadora de gestos e palavras, pintura e poesia. Por isso a necessidade de voltar ao afeto e à pulsão, pois esses são os pilares para esclarecer a vida, e não a linguagem. O terapeuta é testemunha privilegiada desse movimento:

Mirando a pessoa se mover com seus desejos e suas exigências constitutivas e buscar algo de correspondente, nós profissionais seremos dentre as primeiras pessoas a reconhecer uma tensão em ato abrindo

---

<sup>149</sup>KÜHN, R. “A certeza do viver”. In: MARTINS, F.; LOURENÇO, O. (Orgs.). **A felicidade: Fênix renascida do niilismo**. Lisboa: Mathesis; Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2005.

<sup>150</sup>GÉLY, R. Sofrimento e atenção social à vida: Elementos para uma fenomenologia radical do cuidado. In: ANTUNEZ, A.; MARTINS, F.; FERREIRA, M. V. **Fenomenologia da vida de Michel Henry: Interlocações entre filosofia e psicologia**. São Paulo: Editora Escuta, p. 108, 2014.

caminhos e possibilidades realmente pessoais. O fato de eu ser presença para o outro (o fato de ter consciência da relação com o infinito, da relação com mistério me torna presença) pode abrir caminho para que abuse dele se torne mais intensa, mais humana e profunda, mais pessoal, definindo seu rosto pessoal, sua identidade. Assim, aquele outro se torna presença para mim, que estou acompanhando seu processo. Posso, então novamente escolher: posso, nesse momento, depositar o olhar na descrição do indivíduo ou aceitar o convite de um movimento misterioso. Por aquela relação com o infinito constituindo a ambos (a consistência pessoal nasce daquilo que cada um fita) um é para o outro uma presença pessoal e significativa. Um é para o outro um convite para fitar o mistério: um relacionamento em que os espaços vão se abrindo à medida que o reconhecimento afirma o mistério e afirma com liberdade cada um dos sujeitos, superando sutis anonimatos.<sup>151</sup>

## Considerações finais

A arte e as terapias são desafiadas a considerar seu caminho em relação ao afeto, no qual a vida se manifesta. Para Henry, compactuamos com a barbárie quando a obra de arte fica reduzida à materialidade do suporte físico ou do seu alcance representacional, esquecendo-se o imaginário e a espiritualidade que lhe estiveram na origem. Também na clínica, a redução aos aspectos contingentes atrofia o caminho aberto em direção ao sentir a vida como paixão, amor ou angústia, nossa condição mais profunda.<sup>152</sup> As terapias, quando se concebem como caminho do afeto, convidam a que se volte a essas fontes profundas. Como expressa a psicanalista Marina T. Bangel,

Há um conhecimento sensível resultante desse encontro clínico, bem como uma ampliação dos recursos de todos para a fruição dos afetos amorosos, e, também, para o atravessamento dos afetos considerados mais difíceis e penosos, entre eles especialmente a tristeza e a raiva, inevitáveis nos encontros entre humanos.<sup>153</sup>

<sup>151</sup>MAHFOUD, M. **Quem sou eu**: um tema para a psicologia. Belo Horizonte: Artesã, p. 92, 2017.

<sup>152</sup>Michel Henry: Kandinsky apud Martins, p. 247, 2006.

<sup>153</sup>BANGEL, M. T. In: WONDRAČEK, K. H. K. et al. Henry, leitor de Freud: diálogos clínicos entre fenomenologia da vida e psicanálise. **Diaphora**, v. 15, n. 1, p. 29, 2015.

Concluimos ressignificando a frase de Florinda Martins da abertura: *a arte dá-nos a sentir o que somos*: A arte tem portado em si esse conhecimento unitário, superando o pensamento dualista e a distância sujeito-objeto, ao integrar o conhecedor e o conhecido no fazer-nos sentir-nos sentindo, vendo, escutando... escutando o *murmúrio do nosso nascimento* a cada instante, ao fazer-nos sentir nosso sie o dos outros conectados ao lençol freático da Vida absoluta, de onde recolhemos a cada instante nossa própria vida e a comunhão com todos os vivos na Vida.

Ó viajante!  
De onde vens?  
E para onde irás?  
A lua desce  
no caos da madrugada;  
mas, vou andando,  
antes de o sol nascer,  
à procura de luz.

No desejo de varrer  
as trevas de minh'alma,  
a grande árvore eu procuro,  
a que nunca se abalou  
na fúria da tempestade.  
Nesse encontro ideal,  
sou eu quem surge da terra!<sup>154</sup>

## Referências

BALLBÉ, R. Fenomenología de la vida de Michel Henry. **Revista Criterio**, v. 653, n. 31, p. 258, 2010.

FREUD, E.; MENG, H. **Cartas entre Freud e Pfister**: Um diálogo entre a psicanálise e a fê cristã. Viçosa: Ultimato. Tradução de Karin Wondracek e Ditmar Junge, p.182-189, 1998.

---

<sup>154</sup>Poema de Daisaku Ikeda. In: MAHFOUD, M. 2017, p. 42.

GELY, R. Sofrimento e atenção social à vida: Elementos para uma fenomenologia radical do cuidado. In: ANTUNEZ, A.; MARTINS, F.; FERREIRA, M. V. **Fenomenologia da vida de Michel Henry**: Interloquções entre filosofia e psicologia. São Paulo: Editora Escuta, 2014, p. 111. Tradução de Florinda Martins. 312p.

HENRY, M. **Eu sou a verdade**: Para uma filosofia do cristianismo. Lisboa, Veja. 1998. 325p.

HENRY, M. **Encarnação**: Por uma filosofia da carne. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001. 290p.

HENRY, M. **Genealogia da psicanálise**: O começo perdido. Curitiba: UFPR, 2009. 368p.

HENRY, M. O conceito de Ser enquanto produção. **Phainomenon**, n. 13, out 2006. 194p.

HENRY, M. **Voir l'invisible**: Sur Kandinsky. Paris: François Bourin, 1988. 550p.

HENRY, M. **La Barbárie**. Tradução de Tomas Domingo Moratalla. Madri: Caparrós. 1997. 216p.

HENRY, M. Eu sou a verdade; Encarnação: uma filosofia da carne; Palavras de Cristo. **Revista Brasileira de Filosofia da Religião**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 172-178, 2016.

HENRY, M. “Sofrimento e vida”. In: ANTUNEZ, A.; MARTINS, F.; FERREIRA, M. V. (Org.) **Fenomenologia da Vida de Michel Henry**: Interloquções entre filosofia e psicologia. São Paulo: Escuta, p. 33-44, 2014.

HUSSERL, E. **Die Krisis der europäischen Wissenschaft und die transzendente Phänomenologie**. Tradutor: David Carr, Alemanha, 1936. 405p.

KIERKEGAARD, S. **Kierkegaard: O desespero humano**. São Paulo: Martin Claret, 2001. 136p.

KÜHN, R. “A certeza do viver”. In: MARTINS, F.; LOURENÇO, O. (Orgs.). **A felicidade: Fênix renascida do niilismo**. Lisboa: Mathesis; Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2005. 188p.

LIPSITZ, M. **Eros y nacimiento fuera de la ontología griega**: Emmanuel Levinas y Michel Henry. Buenos Aires: Prometeo. 2004. 204p.

LIPSITZ, M. Michel Henry y la crítica del Intuicionismo. **Revista de Filosofia 10**, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/henry.pdf>>

MAGALHÃES, F. S. R. **Caro cardo salutis. O Contributo de Michel Henry para uma Cristologia da Encarnação**. (Dissertação de mestrado) UC Porto, 2008. 86p.

MAHFOUD, M. **Quem sou eu: um tema para a psicologia**. Belo Horizonte: Artesã, 2017. 160p.

MARTINS, F. **Apresentação a HENRY, M. Fenomenologia Material**. Lisboa, 2010.

MARTINS, F. **Estátuas de anjos: Para uma fenomenologia da vida e da clínica**. Lisboa: Colibri. 2017. 140p.

MARTINS, F. **Recuperar o humanismo: Para uma filosofia da Alteridade em Michel Henry**. Estoril: Principia. 2002. 176p.

MARTINS, F. Apresentação a Genealogia da Psicanálise. In: HENRY, M. **Genealogia da psicanálise: O começo perdido**. Curitiba: UFPR. 2009. 368p.

MARTINS, F.; TEIXEIRA, C. **Tecidos de afectos em fios quatro-zero**. Lisboa: Colibri, 2007. 46p.

MARTINS, F. L. F. O outro e o limite na propriedade de si. **Phainomenon**, [S.l.], n. 13, p. 103-117, 2007.

PAÏN, S.; JARREAU, G. **Teoria e Técnica da Arte-terapia a Compreensão do Sujeito**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. 264p.

PFISTER, O. A ilusão de um futuro. In: WONDRACEK, K. (org). **O futuro e a ilusão**. Petrópolis: Vozes. 2003. 262p.

PÖLKLING, M. P. H. et al. **O que podem os corpos unidos frente ao que um câncer gera? reflexões sobre um grupo de apoio de mulheres com diagnóstico de câncer de mama a partir da fenomenologia da vida de Michel Henry**. (Dissertação de mestrado) Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação Mestrado em teologia, São Leopoldo 2015. 91p.

STAEHELIN, B. **Urvertrauen und zweite Wirklichkeit**. Zurique: Academica, 1973. 163p.

WONDRACEK, K. H. K. O amor e seus destinos: a contribuição de Oskar Pfister para o diálogo entre teologia e psicanálise. 2.ed. São Leopoldo: Sinodal/ EST. **Série Teses e Dissertações**, v. 26, p. 216, 2005.

WONDRACEK, K. H. K. **Ser nascido na vida: a contribuição da fenomenologia da Vida de Michel Henry para a clínica**. (Tese de doutorado). São Leopoldo: EST, 2010. 260p.

WONDRACEK, K. H. K. Winnicott e suas raízes religiosas: Uma escavação biográfico-teórica. **REVER-Revista de Estudos da Religião**, v. 17, n. 1, p. 70-102. 2017.

WONDRACEK, K. H. K. et al. Henry, leitor de Freud: Diálogos clínicos entre fenomenologia da vida e psicanálise. **Diaphora**, v. 15, n. 1, 2015, p. 25-34.

## **Sobre os autores**

### **Adão Peixoto**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Fenomenologia, Ciências e Educação. Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: apeixotoufg@hotmail.com

### **Ana Clara Buratto**

Doutoranda em Artes pelo PPGARTES da Escola de Belas Artes – EBA/UFMG (Linha de Pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação) - Bolsista FAPEMIG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ (2014). Licenciada em Teatro pela EBA/UFMG (2010) e formada como bailarina pelo Curso Profissionalizante do CEFART da Fundação Clóvis Salgado/Palácio das Artes (2005). Foi Professora Substituta do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura da EBA/UFMG (2015/1). Atuou como Coordenadora Pedagógica do projeto Quik Mais Educação, desenvolvido pela Quik Cia de Dança (2014). Foi produtora da Cia de Dança Palácio das Artes (2015 a 2017). É professora de balé clássico e dança contemporânea desde 2006. Áreas de interesse e pesquisa: Dança - Educação – Corporeidade - Ensino de Arte/Dança na escola regular - Ensino de Arte/Dança em Projetos Sociais. E-mail: claraburatto@gmail.com

### **Ana Karyne Loureiro Furley**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação (CE), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista CAPES. Licenciada em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq denominado “Educação Especial: abordagens e tendências” sob orientação do professor doutor Hiran Pinel. Interesse de pesquisa: brinquedoteca, brinquedos e educação especial escolar e não escolar, especialmente na área da Pedagogia Hospitalar, numa perspectiva teórica fundamentada, por ora, em Merleau-Ponty. Outras especializações: Pedagogia e Psicopedagoga. Afiliada à ABBri - Associação Brasileira de Brinquedotecas – sendo técnica brinquedista pela própria associação. E-mail: anakaryneloureiro@gmail.com

**André Luís Borges de Oliveira**

Mestre em Filosofia e Ensino pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). Bacharel e Licenciado em Letras, modalidade Português e Alemão, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atuou no Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (Nefi), coordenando semanalmente, juntamente com a doutora Vanise Dutra, uma experiência filosófica com crianças no projeto Em Caxias, a Filosofia En-Caixa?! A Escola Pública Aposta no Pensamento, sob a orientação do professor Walter Omar Kohan (Uerj). Atualmente é membro do projeto Educação Poética, coordenado pelo professor Diogo Santos (Uerj). Já trabalhou com: poética, leitura, interpretação de textos, teoria literária, literatura inglesa, literatura alemã, literatura brasileira, cinema, educação, filosofia, filosofia com crianças, educação musical, ensino de gramática e ensino de literatura.

E-mail: borgesandre@id.uff.br

**Andrés Eduardo Aguirre Antúnez**

Professor Livre-Docente do Departamento de Psicologia Clínica e Vice-Diretor do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Co-coordenador do Núcleo de Pesquisas e Laboratório Prosopon e Fundador do *Círculo fenomenológico da vida e da clínica*, disponível em: <http://fenomenologiadavida.ip.usp.br> Endereço Institucional: Av. Professor Mello Moraes, 1.721 – Cidade Universitária, São Paulo/SP – CEP: 05508-030.

E-mail: antunez@usp.br

**Erika Rodrigues Colombo**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Membro do Núcleo de Pesquisa e Laboratório Prosopon. Membro do *Círculo fenomenológico da vida e da clínica*. Bolsista CAPES. Endereço Institucional: Av. Professor Mello Moraes, 1.721 – Cidade Universitária, São Paulo/SP – CEP: 05508-030.

E-mail: erika.colombo@usp.br

### **Florinda Martins**

Membro honorário do Comité Scientifique du *Cercle phénoménologique Michel Henry*. Cofundadora da *Société Internationale Michel Henry*. Professora e coordenadora científica de estudos avançados fenomenologia da vida/UCP-Porto. Professora visitante da USP. Conselheira Científica do Círculo fenomenológico da vida e da clínica (IPUSP).

E-mail: martins.florinda@gmail.com

### **Gilberto Aparecido Damiano**

Formado em Teologia/STIPI, Filosofia/USP, Mestrado em Educação/USP, Doutorado em Educação/Unimep e Pós doutorado em Educação/UFRN. Atualmente, professor no Dep. de Ciências da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares/UFSJ; partilha do Grupo de Pesquisa de Ensino a Distância e Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens.

E-mail: damiano@ufsj.edu.br

### **Hedlamar Lima Fernandes**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cenequista de Vila Velha. Pós-graduação (especialização) em Dinâmicas e Práticas para o Ensino Superior. É mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação (CE), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos”. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq denominado “Educação Especial: abordagens e tendências” sob orientação do professor doutor Hiran Pinel. Atua focando no tema “modos de ser sendo junto ao outro mundo” de crianças na Pedagogia Hospitalar e na Educação Especial escolar e não escolar.

E-mail: hedlamarfernandes@hotmail.com

### **Hiran Pinel**

Pós-doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/ UFMG), Doutor em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/ USP), Mestre em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES/ CE/ PPGE).

Graduações: Bacharelado em Psicologia; Formação de Psicólogos. Licenciaturas: Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Biologia, Matemática. Docente/ Pesquisador da UFES/ CE/ Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais – DTEPE/ PPGE. Interesse atual de Pesquisa: Aprendizagem e desenvolvimento humano segundo o enfoque fenomenológico-existencial que considera o ser-no-mundo, centrando a atenção em educação especial, pedagogia social e psicopedagogia.

E-mail: hiranpinel@gmail.com

### **Izabel de Madureira Marques**

Doutora em Psicologia Clínica pela PUC-SP (tendo recebido bolsa CNPq); mestre em Psicologia Clínica pela mesma faculdade e graduada em Psicologia pela USP-SP. Autora de “O fim e o começo: uma leitura psicanalítica do encontro intergeracional entre adolescentes e idosos”. São Paulo: Editora Escuta, 2016, além de artigos e capítulos de livros.

E-mail: izabelmm@uol.com.br

### **Janete de Souza dos Santos**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (PPEDU/UFSJ). Participante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL). Atua também como professora regente no Ensino Fundamental 1 na Escola Municipal Embaixador Martim Francisco - CAIC/ Barbacena.

E-mail: janetesantos29@yahoo.com.br

### **Jaqueline Bragio**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação (PPGE/UFES). Graduada em Enfermagem, UFES. Membro do grupo de pesquisa CNPq denominado “Educação Especial: abordagens e tendências” sob orientação do professor doutor Hiran Pinel. Atua em temas como: Escolarização de Crianças e Adolescentes hospitalizados, Humanização em Saúde, Educação em Saúde e Brinquedotecas Hospitalares. Enfermeira da Secretaria de Estado da

Saúde do Espírito Santo, SESA/ ES. Coordenadora do Curso de pós-graduação em Enfermagem em Terapia Intensiva Pediátrica e Neonatal; Especialista em Micropolítica e Gestão em Saúde Pública; Pedagogia Hospitalar; Auditoria e Regulação em Saúde.

E-mail: bragio.jaqueline@gmail.com

### **Karin Hellen Kepler Wondracek**

Psicanalista, Membro pleno e docente da Sigmund Freud Associação Psicanalítica; Doutora em Teologia, Professora na Faculdades EST de São Leopoldo (RS). Pesquisadora das relações entre psicanálise, fenomenologia da vida e religião. Membro do Grupo de Trabalho “Psicologia & Religião” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

E-mail: karinkw@gmail.com

### **Marcelo Ramos Saldanha**

É doutor em Filosofia pela Universidade da Beira Interior, em Portugal. É mestre e graduado em Teologia pelas Faculdades EST. É vice-coordenador do Grupo de pesquisas em Fenomenologia da Vida da Faculdades EST e atua como pesquisador do Instituto de Ética das Faculdades EST por meio de bolsa PNPd – CAPES.

E-mail: marcelo.saldanha@gmail.com

### **Marciane Cosmo**

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE/ CE/ UFES. Mestre em Educação – PPGE/ CE/ UFES. Licenciada em Pedagogia. Membro do grupo de pesquisa CNPq denominado “Educação Especial: abordagens e tendências” sob orientação do professor doutor Hiran Pinel. Pós-Graduação (especialista) em Infância e Educação Inclusiva (UFES/ CE/ PPGE). Pós-Graduação (especialista) em Gestão Escolar (UFES/ CE/ PPGE). Tutora da Educação a Distância (EaD) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Pedagoga na Secretaria de Educação de Marechal Floriano do Estado do Espírito Santo.

E-mail: marciane\_cosmo@hotmail.com

### **Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), interesse de pesquisa em fenomenologia, estesiologia e relações étnico-raciais na educação. Mestre em Educação e Graduada em Educação Física pela UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa Estesia, que estuda o corpo, a fenomenologia e o movimento (UFRN). Professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

E-mail: elizabete.paiva@ifrn.edu.br

### **Mônica de Ávila Todaro**

Foi bailarina, atriz e coreógrafa. Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Gerontologia e doutorado em Educação pela UNICAMP. É professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del Rei (MG), professora permanente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UFSJ. É líder do grupo de pesquisa PEDAGOGIA DO CORPO CONSCIENTE (CNPq) e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL/UFSJ).

E-mail: mavilatodaro@ufsj.edu.br

### **Olênia Aidê Leal de Mesquita**

É mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e professora de Educação Física da rede municipal de ensino de Natal/RN e de Parnamirim/RN. Membro do Grupo de Pesquisa Estesia/UFRN, atua principalmente como pesquisadora das expressões culturais afro-brasileiras.

E-mail: olenia@gmail.com

### **Yuri Elias Gaspar**

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Realizou estágio doutoral na Università di Bologna (Itália). Mestre em Psicologia pela UFMG. Graduado em Psicologia pela UFMG e pós-graduado em Psicologia Clínica pelo Centro de Psicologia Humanista de Minas Gerais. Professor da Faculdade Interdisciplinar

em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Professor permanente do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFVJM. Coordenador do Grupo de Pesquisa Geografia Humanista, Arte e Psicologia Fenomenológica – GHUAPO.  
E-mail: [yuri.gaspar@ufvjm.edu.br](mailto:yuri.gaspar@ufvjm.edu.br)

