

O CORPO APRENDIZ

ROSELI A. CAÇÃO FONTANA

Unicamp

OS ACASOS, ensina-nos Proust, põem-nos diante da possibilidade de tirar do esquecimento dramas singulares e tramas cotidianas, que usos e costumes banalizam e tornam “naturais”. Provocados por eles, saímos atrás dos sentidos que passam a nos intrigar, e aprendemos.

O convite para participar deste livro, produziu em mim efeito semelhante, desencadeando lembranças que me instigaram a buscar a história não contada deste corpo que venho sendo. Que experiências e sentidos me constituíram? Que signos se inscreveram em meu corpo? Como deles fui me apropriando?

Mais do que a exposição da memória, seduziu-me a possibilidade do relato de um aprendizado e de seus caminhos. E, então. . .

“O QUE TRAÇA UM LADO SUSTENTA O OUTRO”:¹
A GINÁSTICA E O LIVRO

“Cação Fontana!!!!”

Mais uma vez ecoava pelo ginásio de esportes a voz de minha professora de Educação Física. Do outro lado da quadra, seu olhar escrutinador, examinando e corrigindo constantemente a conduta e postura física de cada estudante, flagrava sempre, por mais que eu tentasse me ocultar, os desacertos de meu corpo desengonçado de adolescente tímida.

¹ Os subtítulos deste texto foram retirados do seguinte trecho do *Manual de tapeçaria* de Nilma Gonçalves Lacerda: “O que traça um lado sustenta o outro / O que imprime o negativo revela o positivo / O que costura é grosso e fino, conforme o lado / : fios —”. Lacerda, N. G. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1986, p. 92.

De início, eu tentava aceitar e acertar. Procurava repetir em casa as cambalhotas, os movimentos do vôlei, as corridas e saltos. Era assim que eu, aluna exemplar, estudava as outras disciplinas: aplicava-me, repetindo os exercícios, procurando imitá-los e memorizá-los.

“Não é assim que se bate na bola para o saque! Eu já expliquei! Eu já expliquei!”

“Como você pretende acertar a manchete? Braços estirados, vamos!”

“Cação Fontana, preste atenção! Endireite as costas!”

Meu corpo, tornado visível em sua negatividade, parecia não obedecer às exigências de minha professora. Exposta às correções públicas, sentia todos os olhos sobre mim, ouvia os risos de minhas colegas de classe. Olhos baixos, embaçados, o choro sufocado engasgando-me, coberta de vergonha ansiava pelo fim daquele suplício que se repetia duas vezes a cada semana.

De forma dolorosa, tomei consciência, naquele ritual avaliativo constante, de que tinha um corpo atrofiado: desatento, inadequado, sem tônus, sem força, sem resistência, sem conserto. . .

Então, o desejo de aprender foi definhando. A cada aula fortalecia-se em mim a certeza de que eu detestava aquela mulher, as bolas e boladas, as cambalhotas, corridas e saltos sob o sol escaldante com a mesma intensidade com que adorava os livros.

Ir para as aulas de Educação Física tornou-se doloroso dever. Saía de casa andando bem devagar. Inventava obstáculos pelo caminho, encompridava o trajeto, pouco me importando com os atrasos. Em aula, fingia que as palavras da professora não se dirigiam a mim.

“Arremesse, arremesse! Força nesses braços, menina!”

Para que força? Para que arremessar? Eu queria era estar longe dali. Quieta no meu canto. Deitada no sofá, corpo lânguido em meio aos livros. Olhos nas páginas, fabulação correndo solta por paisagens desconhecidas, deliciando-me com as palavras, vislumbrava-me. Aprendia a me conhecer ou a não me conhecer nos personagens e suas ações. Acolhendo-os, recusando-os, aprendia a ser mais sensível e receptiva às histórias dos outros e a mim mesma.

Filha de professora, eu aprendera a ler desde muito cedo, e muito cedo me entregara aos prazeres do texto, dividindo-me entre eles, a bicicleta, o pega-pega. . . Minha mãe não poupava esforços nem dinheiro para que essa paixão pela palavra em mim se instalasse. Contos de fadas, livros de história, as longas narrativas de Lobato, que me tiravam o fôlego, tamanho o encantamento que em mim produziam, compuseram minha história inicial de leitora.

Adolescente, naqueles idos de 60, só fiz continuar o aprendizado da infância. Du-

rante o ginásio, experimentei desde as fotonovelas até os clássicos da literatura brasileira cobrados na escola, passando pelas aventuras históricas ou exóticas, por *M. Dely*, *Polyanna* e *Mulherzinhas* e quase toda a *Biblioteca das Moças*.

Buscando encontrar a mim mesma e plasmar uma compreensão do mundo, eu percorria os espaços abertos pelos textos, apropriando-me de signos e valores, tornando alguns deles parte de mim e resistindo a outros.

Misturados às exigências e aos apelos da vida em casa e na escola, aos encantos das matinês e das primeiras festas de adolescente, os embates vividos nas aulas de Educação Física e nas páginas dos livros constituíam-me, educando, inconsciente e conscientemente, meu corpo aprendiz.

Eram aqueles os tempos do Brasil da modernização e do desenvolvimento. O projeto econômico de industrialização voltado para os bens de consumo, o crescimento e a consolidação de uma classe média e a concentração da população em grandes centros urbanos, mudavam “a cara” de nosso país. Nesse contexto, a escola tornava-se um espaço de formação privilegiado, operando não só na constituição dos sujeitos que a freqüentavam — alunos e professores —, como também sobre os que não se escolarizavam, uma vez que para dar aos escolares o sentido de pertencimento à instituição, fazia-se necessário distingui-los dos outros, dos que estavam fora de seus muros.²

À instituição escolar, destaca Guacira Louro,³ alvo da atenção dos religiosos, dos Estados e das famílias, foram sendo endereçadas, de forma explícita e pontual, em diferentes momentos, as tarefas de produzir o cristão, o cidadão responsável, os homens e as mulheres virtuosos, as elites condutoras, o povo sadio e operoso, mediante processos refinados de aprendizado e de disciplinamento dos corpos e mentes de crianças, jovens e dos que deveriam garantir a sua formação — os professores.

Por meio de um aprendizado continuado e sutil, gestos, ritmos, movimentos, cadências, disposição física, posturas e sentidos iam sendo inscritos em nossos corpos. Na escola, aprendíamos a olhar e a nos olhar, a modular a voz ao falar, a ouvir, a calar, a regular os movimentos do corpo. Ali, “todos os sentidos [eram] treinados, fazendo com que cada um e cada uma [conhecesse] os sons, os cheiros, e os sabores «bons» e decentes e [rejeitasse] os indecentes; [aprendesse] o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que [tivéssemos] algumas habilidades e não outras. . .”⁴

A ginástica, institucionalizada a partir do século XIX como modelo de educação do corpo, apresentava-se no contexto escolar como um saber a ser assimilado e como uma técnica capaz de nos ensinar a adquirir forças, a armazená-las e usá-las adequa-

² Conforme Louro, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação — uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997, especialmente o capítulo III.

³ *Ibidem*, p. 90.

⁴ *Ibidem*, p. 61. Grifo da autora.

damente.⁵ Defendida por médicos higienistas, sua presença na escola era também articulada aos preceitos da moralidade, que apresentavam as aulas de Educação Física como meio adequado para a educação da vontade, uma vez que o aprendizado da submissão do corpo à norma possibilitava ao indivíduo tornar-se disciplinador de si mesmo. O corpo humano disciplinado constituía uma barreira à maioria dos vícios.

“Mens sana in corpore sano” — balizadas por essa máxima, as aulas de Educação Física inscreviam em nós, alunos e alunas, um modo de conceber o corpo e de usá-lo, fundados em uma ética e em uma estética “da retidão”.⁶

Realizadas em separado para meninos e meninas, as aulas de Educação Física eram o palco privilegiado de demonstração de uma sexualidade saudável e da individualização dos corpos. O uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas, conferindo visibilidade aos corpos reais e possibilitando sua confrontação com a imagem de corpo desejada, permitiam não só aos professores, mas também aos jovens em formação, observar, avaliar e comparar seu desempenho físico em um processo contínuo de individualização e de competição, que apontava não só os melhores, mas também os fragilizados, numa sociedade pautada na rigidez de posturas.⁷

Entre os fragilizados, destacavam-se os meninos que não gostavam de praticar esportes e a “timidez corporal”⁸ das mulheres.

Messner,⁹ referindo-se à masculinidade hegemônica, destaca que a prática esportiva e a ginástica foram e continuam sendo consideradas “naturais” e “instintivas” na formação dos meninos. Não gostar de praticá-las ou não apresentar um bom desempenho eram (e ainda são) indicadores de algo errado em seu desenvolvimento sexual.

Com relação às meninas, a “timidez corporal” era aceita como resultado de uma educação do corpo baseada na autoproteção a fim de evitar machucaduras nos seios ou órgãos reprodutores, na limitação dos contatos físicos e na ocupação de um “espaço corporal pessoal muito limitado” pelas mulheres.¹⁰ Para melhor lidarmos com essa timidez, éramos chamadas a coordenar, harmonizar e disciplinar os movimentos de nossos corpos em exercícios e práticas esportivas adequados a nossa constituição física. Exercícios para tornar o corpo flexível e capaz de sustentar a si mesmo.¹¹

A despeito das intenções do discurso científico que definia uma certa racionalidade sobre a educação do corpo, nas vivências e observações por que passei naquelas aulas e nas palavras com que a professora procurava dizer o que esperava de mim, fui elaborando uma compreensão negativa de parte de mim mesma. Aprendi a olhar para meu corpo com desgosto e a me conformar com ele.

O aprendizado evoca uma idéia de elaboração dos significados e sentidos das prá-

ticas culturais em cada um de nós, nas relações sociais que somos. Aprender, diz Gilles Deleuze em sua leitura da obra de Proust, diz respeito essencialmente aos signos:

“Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja «egiptólogo» de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. [...] Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos.”¹²

Premida pela urgência de minha professora, encurralada por seu desafeto, tornei-me sensível a modos de sentir e de viver meu corpo, que não passavam pelas práticas institucionalizadas da ginástica como atividade culturalmente valorizada. Mediada por ela e minhas colegas de turma, aprendi a recusar os signos instituídos pela educação corporal deliberada que vivi na escola e a interpretar os sentidos do corpo pelos textos e pelos gestos de leitura que em mim se iam inscrevendo.

Entre as práticas educativas das jovens dos setores médios, aos quais eu pertencia, a leitura ganhara grande impulso no período. Para Renato Ortiz,¹³ a modernização desenvolvimentista, a urbanização e a consolidação dos setores médios favoreceram a criação de um espaço cultural, no qual bens simbólicos, entre eles edição e comércio de livros se destacaram, passaram a ser consumidos por um público cada vez maior.

O hábito da leitura como forma de lazer, ainda que sob vigilância materna, conquistado pelas mulheres mais abastadas e alfabetizadas do século XIX e inícios do século XX, reconhecido pela Igreja Católica que, a partir da virada do século, passara a incentivar a leitura de “romances honestos”, os que punham em cena uma boa lição de moral e que favorecessem a edificação da alma e do caráter, alcançou os setores médios em edições baratas, do gênero romance-folhetim, vendidas em livrarias e bancas de jornal.¹⁴

Alvos de críticas, como as de Nisia Floresta, que no século XIX já reivindicava o acesso das mulheres a leituras que lhes esclarecessem e fortificassem a razão em vez do romantismo, os romances de família não só educaram gerações de jovens brasileiras, modelando subjetividades e inculcando estereótipos e preconceitos que influenciaram o imaginário de seus descendentes, como também fortaleceram a indústria editorial brasileira a partir dos anos 30.

Essa literatura de entretenimento tinha, como a educação escolar e dentro dela a

⁵ Soares, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

⁶ Soares, Carmen Lúcia. *Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo* (neste livro, p. 55-75).

⁷ Louro, G. L. Op. cit., p. 75 e s.

⁸ Ibidem.

⁹ Messner, M. *Boyhood, Organized Sports and the Construction of Masculinities*. In: Kimmel, M. & Messner, M. (org.). *Men's Lives*. Nova York e Toronto: Mcmillan Publishing Co. e Maxwell Mcmillan Canada, 1992.

¹⁰ Louro, G. L. Op. cit., p. 76.

¹¹ Soares, C. L. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 122.

Signos

¹² Deleuze, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 4.

¹³ Ortiz, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

¹⁴ Cunha, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução — os romances de M. Dely*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Educação Física, seus propósitos educativos, assumidos pelos autores, editores e por instituições de peso como a Igreja.

Analisadas por Teresa Cunha em sua intencionalidade normatizadora, as práticas de leitura instauradas por esses romances, “desde suas primeiras cerimônias de apropriação”,¹⁵ ou seja o contato com as capas, os títulos, as letras, enfim a materialidade mesma do livro, ao conteúdo do texto, procuravam não perverter a imaginação feminina, garantir o lugar que a mulher deveria ocupar na sociedade, naturalizar a estrutura econômica vigente, bem como as relações inter e intraclases e legitimar as elites brasileiras mediante sua identificação com as representações que se faziam das elites européias, que lhes serviram de modelo, notadamente para a educação feminina.

Os “romances honestos”, ao assumirem a forma de registro da vida privada, segundo Cunha, iam ao encontro das preocupações da mulher, contribuindo para educar sua sensibilidade com histórias plenas de detalhes concretos, privilegiando o individualismo, a particularidade, o espaço físico circundante em sua especificidade.¹⁶

Nessa literatura, “o modelo feminino dotado de atributos como o refinamento, a compostura, a polidez, a discrição e a elegância, aliados a uma noção precisa da hierarquia e submissão”,¹⁷ parecia não ter corpo. O corpo era apenas sugerido por entre vestimentas flutuantes,¹⁸ enquanto o rosto e as mãos, os olhos e os rubores eram descritos fartamente. Seios, pernas, braços e decotes eram atributos das vilãs, que tentavam roubar a felicidade das heroínas.

No entanto, a educação do corpo não emanava apenas das imagens femininas saídas desses livros. Os gestos de leitura, a relação da leitora com a materialidade do livro, sua postura corporal durante o ato de ler, também ensinavam possibilidades de sentido a nossos corpos juvenis.

As representações do livro como companheiro da mulher, analisadas por Roger Chartier,¹⁹ em estudo realizado sobre a França dos séculos XVIII e XIX, por meio de várias pinturas que retratam o ato da leitura feminina, evidenciaram uma relação de cumplicidade entre a leitora e o livro. O livro aparece como companheiro de sua intimidade solitária. O cenário desse encontro é o sofá confortável, onde, reclinada, a leitora, entre surpresa e lânguida, entrega-se ao texto.

Apesar de a sexualidade feminina estar, nesses romances, presa aos preceitos do catolicismo, que por tradição a diabolizava, e aos estreitos limites sociais em que se desenrolava a vida da mulher, o ato de leitura, como uma das práticas constitutivas da intimidade individual, punha a leitora em contato direto com suas emoções e pensamentos, em solidão e recolhimento, produzindo efeitos sobre seu corpo.

Como assinala poeticamente Octavio Paz, “o amor transfere ao corpo os atributos

da alma e esta cessa de ser uma prisão [. . .]. E nós amamos com o corpo e com a alma, de corpo e alma”.²⁰

Contraditoriamente, o livro educava e seduzia, como delicadamente nos dá a ver Clarice Lispector, no conto “Felicidade Clandestina”, em que descreve as emoções da menina-leitora diante da posse do livro de Lobato.

“Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco me importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

“Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha só para depois ter o susto de o ter. [. . .]. Achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar. . . Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

“Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

“Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.”²¹

“O QUE IMPRIME O NEGATIVO REVELA O POSITIVO” — O CORPO CONTIDO, OS OLHOS INCENDIADOS, A VOZ.

Meu aprendizado das relações da mulher com o corpo, mediadas pelas relações da mulher com a literatura e com a palavra, continuaram.

Aos quatorze anos iniciei o curso clássico no mesmo colégio em que cursara o ginásio. A professora de Educação Física era a mesma, os mesmos olhos de lince, os mesmos rituais da aula. Minha fuga a seus propósitos e meu corpo amolengado também eram os mesmos.

Em meu reverso, refinava-me no exercício da leitura. O clássico presenteara-me com novos autores, novas épocas e estilos. A despeito da chatices das aulas de Literatura Portuguesa, Brasileira e Francesa, os excertos dos textos eram-me provocativos. Deliciava-me com eles e buscava algumas das obras de onde haviam sido retirados para conhecê-los em sua inteireza.

²⁰ Paz, Octavio. A dupla chama. Erotismo e amor. Tradução Clara Alain. *Folha de S.Paulo*, 19/6/1994.

²¹ Lispector, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

¹⁵ *Ibidem*, p. 49-73.

¹⁶ *Ibidem*, p. 63.

¹⁷ *Ibidem*, p. 29.

¹⁸ *Ibidem*, p. 60.

¹⁹ Chartier, R. *Figures du lire. Du livre au lire*. In: *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, 1985.

Guiada por alguns desses textos, fui deixando de lado “o arquétipo da moderna Cinderela”²² e aprendendo a ser mulher.

Mas a bem da verdade, a intimidade apaixonada com o texto, o prazer de ouvi-lo, o desejo de relê-lo, a atenção à diversidade de modos de dizer por escrito, os requintes da linguagem foram forjados em mim, a fogo lento, por uma professora de Inglês.

Quando Mrs. Fobé assumiu minha turma, já no segundo ano, achei-a pedante e austera. Sua figura parecia saída dos manuais que ditavam as normas de comportamento para o exercício do magistério: o coque impecável guardado pela rede fina, as blusas de mangas longas fechadas até o pescoço, as saias abaixo dos joelhos, meias de náilon e sapatos fechados, o corpo seco, mas de postura impecável, indicavam-me distanciamento e contenção. Seu inglês britânico, como fazia questão de ressaltar, combinava à medida com a retidão de seu porte.

As impressões iniciais duraram pouco. Diferentemente de todos os outros professores com quem convivera até então, essa mulher lia para nós. Lia *The Canterbury Tales* de Chaucer, fragmentos do *Dr. Faustus* de Christopher Marlowe, monólogos de Shakespeare, poemas de Fernando Pessoa — fecho os olhos e escuto-a declamando “Tabacaria” — Samuel Beckett, D. H. Lawrence, Virgínia Woolf, Poe, Henry James, Tennessee Williams, Clarice. . . Lia, declamava e, enquanto o fazia, seus olhos e sua voz transmavam-se. A professora transformava-se em intérprete. O texto transformava-se em acontecimento.

O gesto contido, o corpo ereto, sustentando o livro aberto, eram iluminados pelo brilho dos olhos incendiados e pelo calor da voz, em suas variações de tonalidade, de timbre, de altura. Sua voz não era apenas uma voz a pronunciar palavras. Ela configurava possíveis a cada uma de suas inflexões, criava o acontecimento, extraindo do “texto” a “obra”.²³

A expressão de seus olhos, o som e o sopro de sua voz recriavam o texto. A voz, a exemplo do que assinala Zumthor em relação à “literatura” medieval, funcionalizando todos os elementos aptos a carregar, ampliar, indicar a autoridade, a ação, a intenção persuasiva do texto, fazia com que este deixasse de existir em um contexto puramente verbal. O próprio silêncio motivado pela voz tornava-se significativo,²⁴ assim como as palavras. Carregadas de valor significativo, elas eram também corpo, “ligação de sema e soma”,²⁵ participando de um processo mais amplo, cuja totalidade engajava os corpos dos participantes.²⁶

Lendo de viva voz, a professora instaurava na sala de aula uma relação sensível com o texto, mediada por sua paixão pela palavra e pela cálida corporeidade de sua voz, provocando nossa atenção de alunos e de leitores para a dimensão sensorial que

a palavra oral guarda e cujas influências foram reconhecidas por todos os que desde a Antiguidade se preocuparam com a eficácia da palavra.

O texto oralizado, assim como a narrativa oral, a poesia cantada, carrega toda uma carga corporal: “a voz emana de um corpo, é um sopro, pneuma, que atravessa os labirintos dos órgãos da fala carregando o calor, a pulsação, o hálito desse corpo”,²⁷ projetando-o no espaço da *performance*, tornando-o visível e palpável enquanto ela é audível.²⁸

Assim, ainda que contido em seus movimentos (condenados em seu abuso pela maior parte do manuais de Retórica) e preservado pela vestimenta discreta, o corpo de minha professora, pelo gesto de leitura, projetava-se no espaço da sala de aula, questionando, sem anunciá-lo, séculos de convenções de contenção do corpo e da palavra, dadas como naturais e profundamente marcadas na história da feminização do trabalho docente.

Platão alertava, no livro 2 da *República*, sobre a força da palavra e sobre os cuidados de seu uso pela mulher:

[. . .] teremos de começar pela vigilância sobre os criadores de fábulas, para aceitarmos as boas e rejeitarmos as ruins. Em seguida recomendaremos às mães que contem a seus filhos somente as que lhes indicarmos e procurem moldar por meio delas as almas das crianças com mais carinho do que por meio das mãos fazem com o corpo.”

Segundo Zumthor,²⁹ a vinculação signo/corpo, recebeu do meio eclesiástico atenção e cuidado. No período medieval, jograis e prostitutas eram englobados na mesma reprovação clerical, como os que faziam comércio do corpo. A tradição ascética exaltando o jejum, a castidade e o silêncio concernia às três manifestações maiores da corporeidade — a voracidade, a liberdade sexual e a paixão pela palavra.

No século XX, a presença da mulher na instituição escolar torna-se alvo de preocupações e materializa-se em recomendações sobre o comportamento das docentes, registradas cuidadosamente nos regulamentos das instituições e nos contratos de trabalho. A tradição ascética está na raiz dessas recomendações, vinculando a mulher-professora à imagem da donzela virginal, cujo corpo, em sua materialidade inescapável, deve ser ocultado.

Segundo Guacira Louro, “para afastar [da figura da professora] as marcas distintivas da sexualidade feminina, seus trajés e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reser-

²² Meyer, Marliise. *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1993.

²³ Paul Zumthor, referindo-se ao texto poético medieval, distingue obra e texto. Segundo ele, a obra contém o texto. Ela é “o que é poeticamente comunicado, aqui e agora — texto, sonoridades, ritmos, elementos visuais; o termo compreende a totalidade dos fatores da performance”. O texto, por sua vez, é a “seqüência linguística que tende ao fechamento, e tal que o sentido global não é redutível à soma dos efeitos de sentido particulares produzidos por seus sucessivos componentes. [. . .]. O texto é legível [. . .]; a obra foi ao mesmo tempo audível e visível”. Ver: *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 220.

Apropriei-me, aqui, dessa distinção, guardando as necessárias diferenças, pelo muito que ela expressa dos efeitos de sentido produzidos em mim pela *performance* de leitura de minha professora.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Meneses, Adélia Bezerra de. Do poder da palavra. Folhetim, *Folha de S. Paulo*, 29/1/1988.

²⁶ Zumthor, P. Op. cit., p. 244.

²⁷ Meneses, A. B. Op. cit.

²⁸ Zumthor, P. Op. cit., p. 241.

²⁹ *Ibidem*.

vada”.³⁰ Essas exigências, em certos períodos, restringiram o acesso de mulheres casadas e grávidas ao exercício do magistério por se considerar que “não seria dignificante que a professora casada, que vai ser mãe, se [apresentasse] ante seus alunos”.³¹ Ainda hoje, recomendações são dirigidas às relações de proximidade física entre professoras e alunos.

O controle da fala, mediante a qual se realiza predominantemente nosso fazer docente na aula, também foi se erigindo em prescrições. Herdada da retórica, a fala professoral, tal como a analisa Barthes, é “uma fala pública”, investida de autoridade, à qual se pede clareza, nitidez, transparência, contenção de gestos e de emoções. Como lugar de autoridade, de um saber legitimado que vale por si mesmo, continua Barthes, a fala professoral é também uma fala que pode ser resumida, “[. . .] privilégio que partilha com o discurso dos parlamentares”. No resumo, pensamento e estilo são cindidos: “a «forma», assim se pensa, é comprimível, e essa compressão não é julgada essencialmente prejudicial”, pois o que importa são as definições e o sentido homogeneizado que elas veiculam.³²

No entanto, apesar de todos os dispositivos de controle, a corporeidade de minha professora de Inglês escapava, dando-nos a conhecer sua paixão pela palavra. Paixão essa que transbordava de seus poros, apesar da *secura* de sua aparência física, vibrava em sua voz, iluminava-lhe os olhos, afetando os corpos de seus alunos e alunas.

Era a lógica mesma da fala professoral que aquela mulher implodia, deixando que a literatura prevalecesse sobre a pedagogização, que a paixão pela palavra prevalecesse sobre a homogeneização dos sentidos, a emoção da experiência sobre o saber que vale por si mesmo, a corporeidade pulsante sobre a negação do corpo. Tanto assim, que dela e com ela aprendi algo que nunca enunciei: um princípio educativo de extrema corporeidade — a paixão de ensinar — sintetizado em uma expressão do poeta soviético Iessênin, citado por Kusnet: “se você não estiver ardendo, não poderá inflamar ninguém”.³³

“O QUE COSTURA É GROSSO E FINO, CONFORME O LADO : FIOS —”

Narrei a escola, narrando-me nela. “Da massa de fios tecidos, da estória contada nos pontos em cuidados contados”,³⁴ percebo que a mulher-professora apaixonada pela palavra, miúda e desengonçada de corpo, ombros curvos de cerzideira, que hoje sou, foi-se constituindo em mim, como aprendizado mais do que como escolha.

³⁰ Louro, G. L. Op. cit., p. 106.

³¹ Lei de 1917, para o estado de Santa Catarina, citada por Louro. Op. cit., p. 109.se

³² Barthes, R. Escritores, intelectuais e professores. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 313-32.

³³ Kusnet, Eugênio. *Ator e método*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1987.

³⁴ Lacerda, Nilma G. Op. cit., p. 9.

Enquanto a escolha se reveste de um caráter de deliberação, de controle consciente das possibilidades, demarcando o percurso, instaurando os limites entre o antes e o depois de ter sido feita, o aprendizado evoca uma idéia de movimento continuado de elaboração e de re-elaboração dos significados e sentidos das atividades humanas em cada um de nós, nas relações sociais que somos. *mulher*

A ginástica e a literatura, como atividades humanas, educaram meu corpo e os de muitas mulheres de minha geração e de outras, que a precederam e a ela se seguiram. Ambas configuraram “modelos de subjetividade” que se afirmaram e se consolidaram mediados pelas modalidades humildes e procedimentos não aparatosos de exercício do poder, praticados cotidianamente sob vigilância na escola, na família e em outras instituições, inscrevendo seus signos em nossos corpos.

No entanto, os movimentos da ginástica, as palavras escritas, lidas e ditas não nos moldaram de acordo com as intenções dos que projetaram e produziram essas atividades e suas práticas. Apesar dos controles e do disciplinamento, efeitos de sentido não esperados produziram-se nas relações intersubjetivas em que essas práticas se materializaram, configurando-as como caminhos possíveis de formação.

A pergunta que fica é: como isso se fez desse modo?

Na aula, *locus* específico de relações de ensino deliberadas, os lugares sociais de professor e de aluno e as relações que se produzem entre eles não existem em si. Eles existem, materializam-se à medida que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se integram a eles. Esses indivíduos diferenciam-se em gênero, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas; são históricos e encarnam histórias singulares. Essas singularidades, mediatizando-se reciprocamente, constituem dinâmicas interativas únicas que implodem a simplicidade, a naturalidade, o poder conformador e a homogeneidade com que nos habituamos a pensar as relações de ensino, bem como a transparência e a clareza dos sentidos com que uma imagem do mundo e um modo de interpretar a si mesmo e às próprias ações são oferecidas nessas relações.

E, nesse sentido, como alertava Chartier,³⁵ cabe considerar que as práticas e palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas, sobretudo as que se definem como educativas, não são totalmente eficazes e radicalmente aculturantes, uma vez que seus sentidos e significados são ativamente “aprendidos” — decifrados, interpretados — por quem delas participa.

“A aceitação [e a recusa] das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares”.³⁶ Em sua singularidade, professores e alunos são a um só tempo portadores de signos e aprendizes. Seus corpos, seus gestos, seus modos de se integrarem aos papéis sociais que representam, seus

³⁵ Chartier, R. *A história cultural — entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

³⁶ *Ibidem*, p. 137.

modos de dizer configuram tanto “objetos de reconhecimento” quanto “encontros que forcem a pensar”,³⁷ ultrapassando os objetos que designam, as verdades inteligíveis que formulam, as cadeias de associações que suscitam, as próprias prescrições e recomendações relativas aos papéis sociais que ocupam. Seus corpos, em si mesmos, já são linguagem, e como tal, oferecem-se, reciprocamente, possibilidades de ver, de falar, de pensar, de existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. Escritores, intelectuais e professores. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 313-32.
- Chartier, R. *A história cultural — entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- . Figures du lire. Du livre au lire. In: *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, 1985.
- Cunha, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução — os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- Deleuze, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- Kusnet, Eugênio. *Ator e método*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1987.
- Lacerda, N. G. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1986.
- Lispector, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.
- Louro, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação — uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Meneses, Adélia Bezerra de. Do poder da palavra. In: Folhetim, *Folha de S. Paulo*, 29/1/1988.
- Messner, M. Boyhood, Organized Sports and the Construction of Masculinities. In: Kimmel, M. & Messner, M. (org.). *Men's Lives*. Nova York e Toronto: Mcmillan Publishing Co. e Maxwell Mcmillan Canada, 1992.
- Meyer, Marlise. *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1993.
- Ortiz, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Paz, Octavio. A dupla chama. Erotismo e amor. Tradução Clara Alain. *Folha de S. Paulo*, 19/6/1994.
- Soares, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- . *Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo* (neste livro).
- Zumthor, P. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 220.

³⁷ Gilles Deleuze, em *Proust e os signos*, designa por objetos de reconhecimento, um modo de pensamento que, estando cheio de si mesmo, supõe tudo aquilo que questiona e por encontros que forcem a pensar, a relação sensível e apaixonada com o que nos deixa perplexos e nos faz pensar.

IMAGENS DA RETIDÃO: A GINÁSTICA E A EDUCAÇÃO DO CORPO

CARMEN LÚCIA SOARES
Unicamp

DOS SINAIS INICIAIS

OS CORPOS e sua gestualidade podem ser imaginados como expressão e lugar de inscrição da cultura, e as imagens de corpos, como registro de marcas e de lugares sociais ocupados. O estudo do corpo e de sua gestualidade pode construir uma narrativa integrando imagens que, como expressão de um olhar particular, revelam tanto o que se vê quanto o que não se vê, porque, como observa Vovelle, “os «silêncios» da iconografia são tão significativos quanto a ênfase posta em certas particularidades ou em temas privilegiados”²

Em épocas distintas e por diferentes aproximações e abordagens, o corpo, morto ou vivo (em movimento), foi sempre objeto de curiosidade, indagação e estudo (Figs. 1 e 2). Particularmente o estudo do movimento como algo aparentemente técnico e visível, explicável pela ciência, serviu como ponto de apoio para a apropriação, pelo poder, de algo mais profundo: o gesto humano como comportamento total do ser.³

Algumas indagações podem ser formuladas a partir de uma idéia central que sugere ser o corpo e sua gestualidade a primeira forma visível de nossa apresentação ao mundo; vemos e somos inicialmente vistos como um corpo, um corpo em movimento porque vivo. Qual é a dinâmica de construção dos modos de apresentar-se como corpo? Como diferentes corpos devem apresentar-se? Que técnicas são escolhidas/desenvolvidas para incidir sobre os corpos? Quais marcas devem ser inscritas e internalizadas? Qual é o grau de compreensão da profundidade de um gesto?

¹ Texto originalmente apresentado no VI Congresso Brasileiro de História do Esporte, do Lazer e da Educação Física realizado na cidade do Rio de Janeiro em dezembro de 1998.

² Vovelle, M. *Imagens e imaginário: fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX*, p. 22.

³ Ver a respeito Zumthor, P. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*; Revel, J. *Os usos da civilidade*, texto no qual o autor oferece uma grande quantidade de referências sobre o processo de controle dos gestos.