

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

ANA CAROLINA BISCALQUINI TALAMONI

**CORPO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DO
CORPO JUNTO A JOVENS ESTUDANTES E SEUS
PROFESSORES**

Bauru
2007

ANA CAROLINA BISCALQUINI TALAMONI

**CORPO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DO
CORPO JUNTO A JOVENS ESTUDANTES E SEUS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências).

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Bertolli Filho

**Bauru
2007**

**DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP – BAURU**

Talamoni, Ana Carolina Biscalquini.

Corpo, ciência e educação: representações do
corpo junto a jovens estudantes e seus
professores / Ana Carolina Biscalquini
Talamoni, 2007.

225 f. il.

Orientador : Cláudio Bertolli Filho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru,
2007.

ANA CAROLINA BISCALQUINI TALAMONI

**CORPO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DO
CORPO JUNTO A JOVENS ESTUDANTES E SEUS
PROFESSORES**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Cláudio Bertolli Filho

2º Examinador: Prof. Dr. Fernando Bastos

3º Examinador: Profa. Dra. Sonia Maria Vilela Bueno

**Bauru
2007**

AGRADECIMENTOS

- À Secretaria Municipal de Educação de Bauru, em especial a Profa. Dra. Ana Maria Daibem, e a Profa. Marta de Castro Alves Corrêa (Coordenadora da Área de Pesquisas e Projetos)
- A todos os docentes e discentes que, generosamente compartilharam seus conhecimentos, sentimentos e percepções acerca do corpo;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, representado por sua coordenadora, Profa. Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira; bem como a todos os docentes do programa que, em muito contribuíram para minha formação;
- Ao Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, e em especial, aos seus coordenadores, Prof. Dr. Roberto Nardi e Prof. Dr. Fernando Bastos, pela receptividade, apoio e acolhimento dedicados não só a mim, mas a todos aqueles que, de certa forma, iniciam suas atividades de pesquisa;
- Ao Prof. Dr. Fernando Bastos, por suas valiosas contribuições no aprimoramento de meu trabalho;
- À Profa. Dra. Mara Alice Fernandes de Abreu, por seu aporte em ocasião de meu exame de qualificação;
- À Profa. Dra. Sonia Maria Vilela Bueno, por sua disposição em colaborar com meu trabalho, e por compartilhar do enorme entusiasmo e preocupação com o tratamento destinado ao corpo, pelo ensino;

Agradeço especialmente,

- Ao querido, querido Prof. Dr. Cláudio Bertolli Filho, meu orientador e mestre, por sua paciência, amizade, incentivo, e também por sua sabedoria e imensa generosidade;

A minha família,

- Aos meus pais, o Prof. Dr. José Talamoni (*in memorem*), e à minha mãe, Profa. Dra. Jandira Liria Biscalquini Talamoni, pelo exemplo de vida, pela vida, e pelo estímulo à pesquisa e ao conhecimento;
- Ao Henri Neves Louzado, meu marido e meu amor, por sua amizade, apoio e paciência - irrestritos e inesquecíveis;

Aos meus filhos,

Agradeço aos meus filhos, Iago Talamoni Louzado e Nicole Talamoni Louzado, pois seus olhares e alegria de viver são, para mim, fonte de toda e qualquer inspiração nessa vida.

TALAMONI, A. C. B. **CORPO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO**: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores. 2007. Dissertação de mestrado em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências. UNESP, Bauru, 2007.

RESUMO

Com o objetivo de discutir a posição de centralidade do corpo na cultura contemporânea bem como atentar para as possíveis implicações deste fato no Ensino de Ciências, a presente pesquisa teve por objetivo investigar as representações de corpo de alunos e professores do ensino fundamental, mais especificamente aqueles que integram o quadro docente, e discente, da 7ª série. Dentre os principais objetivos da presente pesquisa, atenta-se para a relevância de averiguar, através dos discursos por estes articulados, possíveis necessidades ou limitações relacionadas às práticas educativas atuais, em que o foco seja o corpo - tema de natureza interdisciplinar, cujas necessidades sociais, a ele relacionadas, fazem clamar por uma abordagem que ultrapasse suas dimensões anatômico-fisiológicas, como vem corroborar os Parâmetros Curriculares Nacionais – daí derivando a importância de se conhecer as diferentes concepções que norteiam a prática pedagógica e influenciam o aprendizado. Também se procurou considerar, e investigar, as representações (explícitas ou implícitas) de corpo humano dos livros didáticos adotados por esta mesma população - já que estes caracterizam uma das principais fontes de informação e conhecimento sistematizado disponível aos educandos - bem como as concepções veiculadas pelos mais diversos meios de comunicação, que de certa forma praticam um tipo de pedagogia que ensina, ou ao menos, influencia na construção ou manutenção de certas representações de corpo amplamente divulgadas e disseminadas.

De maneira geral, constatou-se a predominância de representações sociais, culturais, e em menor escala, científicas acerca do corpo. Nestas representações, muitas vezes encontram-se implícitas visões cartesianas – para as quais este se limita a um aparato/instrumento puramente biológico do homem – e visões metafísicas, a partir das quais o corpo é entendido como um instrumento de vida, que necessita ser cuidado, preservado e sobretudo disciplinado. Estas representações correspondem a concepções predominantes em diferentes períodos da história do pensamento e do processo civilizacional ocidental.

Palavras-chave: representações, corpo, educação, ciências, fenomenologia de Merleau-Ponty.

TALAMONI, A. C. B. **Body, Science and Education:** Body representations with young students and their teachers. 2007. Paper of Master Degree in Education for the Science College. UNESP, Bauru, 2007.

ABSTRACT

With the objective to discuss the position of centrality of the body in the contemporary culture as well as paying attention to the possible implications of this fact in the Science Teaching, the present research had as objective to investigate the body representations of students and teachers of elementary school, more specifically to those who integrate the teaching staff, and dissent, from seventh grade. From among the main objectives of the present research, it takes into consideration to the importance of verifying, through the speeches for these joined, possible necessities or limitations related to the current educational practices, in which the focus be the body – theme of interdisciplinary nature, whose social necessities, related to it, complain for an approach that exceed their anatomic-physiologic dimensions, which come to confirm the Brazilian Curriculum Parameters – hence deriving the importance of knowing the different conceptions which guide the pedagogical practice and influence the learning. Also it tried to consider and investigate the human body representations (explicit and implicit) from the educational books adopted by this same population – since these characterize one of the main sources of information and systematized knowledge available to the educating – as well as the conceptions passed by the most various medium, which in some ways play a kind of education that it teaches, or at least, influences in the construction or maintenance of certain body representations widely spread and published. From general manner, it verified the predominance of social, cultural, and in small scale, scientific representations about the body. In these representations, many times it can find implicit cartesian views – that this limits to an apparatus/instrument purely biologic from the human being – and metaphysic views, from which the body is understood as an instrument of life, that needs to be taken care, preserved and especially disciplined. These representations correspond to predominant conceptions in different periods of history of the thought and civilization occidental process.

Key Words: representations, body, education, sciences, Merleau-Ponty phenomenology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: ESCOLA E EDUCAÇÃO.....	6
1.1-O posicionamento dos PCN acerca do conteúdo “Corpo Humano” no Ensino de Ciências.....	7
1.2-O Campo da Educação para a Ciência.....	13
CAPÍTULO 2: O CORPO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	24
2.1-As etapas do desenvolvimento psicosssexual.....	28
2.2-Eschema corporal e imagem do corpo.....	31
2.3-Fases do desenvolvimento humano.....	35
CAPÍTULO 3: CORPO E EDUCAÇÃO	47
3.1-A influência dos Estudos Culturais da Ciência.....	48
CAPÍTULO 4: OBJETIVOS.....	54
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA.....	57
5.1-A fenomenologia de Merleau-Ponty.....	58
CAPÍTULO 6: PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	104
6.1-Técnicas de coleta de dados.....	105
6.2-Identificação e caracterização das escolas.....	110
CAPÍTULO 7: RESULTADOS.....	113
7.1-A análise de conteúdo.....	114
7.2- Agrupamento, categorização e análise dos dados.....	116

Entrevista individual com professores.....	115
Entrevista individual com as alunas.....	130
Grupos de Discussão.....	149
Redações.....	159
O livro didático de Ciências.....	161
As revistas para adolescentes.....	171
 CAPÍTULO 8: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	177
A visão religiosa do corpo.....	179
A visão cartesiana.....	182
Corpo e sociedade.....	183
Corpo, aparência e pós-modernidade.....	187
O corpo enquanto projeto sócio-cultural.....	195
A escola, a educação e a abordagem fenomenológica do corpo.....	201
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213
 ANEXOS.....	218
1- Carta de autorização, emitida pela Secretaria Municipal de Educação.....	218
2- Roteiro para entrevista individual com as alunas.....	219
3- Roteiro para entrevista individual com os professores.....	220
4- Roteiro para encaminhamento dos grupos de discussão.....	221
5- Poema (utilizado pelas alunas da escola 1 na elaboração das redações).....	222
6- Questionário de identificação da escola (QIE).....	223

Diversas são as maneiras e os olhares através dos quais o homem, desde os primórdios da civilização, vem tentando compreender o corpo humano. Sendo a pluridimensionalidade, uma característica intrínseca do corpo, percebe-se, das discussões filosóficas estabelecidas ainda na Grécia antiga, aos olhares religiosos da Idade Média, a preocupação do homem em situá-lo no desenvolvimento da vida e do conhecimento, no estabelecimento das relações do ser humano com a natureza, com Deus, e com os outros homens.

Concomitantemente aos conhecimentos desenvolvidos, observa-se o surgimento de uma série de comportamentos, hábitos e costumes corporais que, em última instância, visavam, e ainda visam a educação do corpo e, portanto dos indivíduos, para a civilidade, ou melhor, para a sociabilidade, interferindo na relação do homem com seu corpo (na sua corporalidade). É desta forma que o processo civilizacional dar-se-á, acima de tudo, na contenção, ou melhor, na formatação dos corpos, na construção e manutenção de certas idéias, hábitos e costumes através dos quais identificamos, ainda hoje, os indivíduos “civilizados” ou não.

É ao final da Idade Média, com o surgimento do método e das disciplinas científicas, que o corpo é destituído de sua condição de sagrado, e este fato, é parte de uma série de dicotomias que se estabelecerão a partir da racionalidade nascente, seja ela a racionalidade moderna (cartesiana) que conhecemos. O homem, descoberto dotado de razão, é despojado de qualquer compromisso com o divino, e estabelecerá paulatinamente, e progressivamente, um distanciamento entre o sujeito e o objeto, entre a natureza e a cultura, entre o corpo e a alma, entre a sensibilidade e a racionalidade. Obviamente que, no que diz respeito ao conhecimento do corpo, inúmeros foram os benefícios trazidos pela racionalidade cartesiana, que pôde esquartejar, fragmentar e conhecer o corpo até sua última, ou primeira, unidade.

Para além dos conhecimentos produzidos pelas ciências biológicas e pela própria medicina, é possível observar que o corpo também tem sido o objeto de estudos, análises e reflexões das mais diversas disciplinas científicas, como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a história, dentre outras. O problema do estudo e da compreensão do corpo reside justamente na eleição, pelas disciplinas científicas, de uma determinada dimensão ou de um determinado aspecto sobre o qual se aprofunda o conhecimento, em detrimento dos outros, bem como no caráter extremamente generalista e ao mesmo tempo intimista de todo estudo que se pretenda, já que o corpo humano é um corpo geral, universal, que, no entanto, só pode ser por mim representado, a partir de meu próprio corpo.

O fato é que, o corpo é objeto de estudo das ciências biológicas e humanas e, para além de sua importância enquanto fonte (ou objeto) do conhecimento científico, este ocupa,

na vida de cada um, um “lugar singular”, ou melhor, o corpo é o lugar singular a partir do qual compreendemos o mundo, interagimos com ele. É a partir do corpo que se desenvolverá a identidade e a personalidade dos indivíduos, é sobre o corpo que as diversas formas de poder presentes nas sociedades irão investir daí decorrendo sua importância e a posição de centralidade que progressivamente vem ocupando nas culturas ocidentais.

A “corpolatria” - termo cunhado justamente para designar este fenômeno, cuja origem remete à ascensão do sujeito individual (Eu) na modernidade - refere-se à preocupação exagerada que os indivíduos vêm nutrindo acerca de seus corpos, saúde e estética, fazendo surgir, a cada dia, novas práticas e intervenções que visam em última instância, à construção de um corpo (e de uma identidade) possível, dentro dos padrões culturais estabelecidos. Este fenômeno atinge todos os indivíduos, em todas as faixas etárias, através de discursos midiáticos, médicos, científicos, pedagógicos e de outras ordens, de modo que, cada vez mais as condições corporais dos indivíduos se confundem com o próprio indivíduo.

Todas as dificuldades inerentes à compreensão do corpo encontram-se presentes no processo educativo. Alunos e professores são igualmente interpelados pelas cobranças sociais bem como pelas diversas fontes de informação que interferem na construção e/ou manutenção de suas representações de corpo e em sua corporalidade.

Acredita-se que as representações de corpo dos professores, de seus alunos, bem como as maneiras através das quais são chamados a viverem seus próprios corpos, influirão na dinâmica educacional bem como no processo de ensino e aprendizagem. Aliada a estas dificuldades, pode-se apontar também para a discordância, ou melhor, à distância, existente entre estas representações pessoais e/ou culturais e as representações científicas do corpo humano, explicitadas através dos livros didáticos, e que configuram, talvez, a maior dificuldade/desafio ao ensino de ciências no que diz respeito a este conteúdo específico.

Deste modo, observou-se a necessidade de investigar estas representações, junto a alunos e professores do ensino fundamental, mais especificamente da 7ª série, quando o conteúdo previsto para o ensino de ciências é justamente o corpo humano.

A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada no início do ano de 2006, com duas classes de 7ª série e seus respectivos professores, em duas escolas diferentes, porém ambas da Rede Municipal de Ensino de Bauru. Optou-se pela investigação das representações das alunas destas classes, já que por ser tratar de uma pesquisadora mulher, poderia haver maior fluidez no diálogo, já que grande parte da literatura aponta para a dificuldade (cujas origens são inclusive, históricas) dos indivíduos em falarem sobre seus corpos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, baseada na fenomenologia de Merleau-Ponty (2006), a entrevista individual em profundidade mostrou-se como a técnica de coleta de dados mais adequada, além de outros recursos utilizados, como a organização de grupos de discussão com os alunos e a elaboração de redações.

O presente trabalho se encontra subdividido em oito capítulos. O Capítulo 1 – Escola e Educação - busca examinar os fundamentos e objetivos da educação no Brasil, a partir das indicações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na LDB, situando o tema “Corpo humano” neste contexto e explicitando sua importância no processo de desenvolvimento do auto-conhecimento e da cidadania. Também neste capítulo, há uma breve explanação acerca das tendências de pesquisa no campo específico de ensino de ciências, procurando atentar para as inclinações construtivistas presentes nos modelos de ensino e aprendizagem até então propostos, e suas possíveis implicações, sejam estas positivas, ou não, para o ensino e a aprendizagem acerca do corpo humano.

O Capítulo 2 – O corpo e o desenvolvimento humano - é uma tentativa de situar a importância do corpo na construção e/ou manutenção do esquema e imagem corporais. A partir de uma abordagem psicanalítica, procura-se explicitar a importância do corpo na constituição e no estabelecimento não só da personalidade, mas também da identidade dos indivíduos, o que faz do corpo humano, um tema cada vez mais valorizado e problematizado nos campos específicos da educação e da educação para a ciência. Este capítulo também objetiva ser uma contribuição na compreensão do desenvolvimento humano, salientando a importância do corpo e do conhecimento acerca do próprio corpo na aquisição de novas habilidades por parte dos indivíduos, o que pode ser constatado a partir de uma análise mais minuciosa das etapas do desenvolvimento humano.

O Capítulo 3 - Corpo e Educação - consiste na retomada de referenciais teóricos e/de pesquisas já realizadas no âmbito da educação, que privilegiam a problemática do corpo no processo educativo e mais especificamente no ensino de ciências, a partir dos Estudos Culturais da Ciência.

O Capítulo 4 - Objetivos - retoma os objetivos gerais e específicos, presentes no projeto de pesquisa a partir do qual o presente trabalho se desenrolou. Já o Capítulo 5 – Metodologia - consiste na apresentação da abordagem metodológica utilizada e seus principais fundamentos, seja ela a fenomenologia de Merleau-Ponty.

O Capítulo 6 - Procedimentos de coleta de dados - relata a organização da coleta de dados bem como apresenta as técnicas eleitas como mais apropriadas aos objetivos de pesquisa. Neste capítulo também são apresentadas as populações pesquisadas, através de

dados obtidos pelo questionário de identificação da escola, preenchidos pela coordenação das escolas.

No Capítulo 7 – Resultados - encontra-se a compilação dos dados obtidos, categorizados e posteriormente, analisados, a partir das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977). Ainda neste capítulo encontra-se uma breve observação acerca dos livros didáticos de ciências (mais especificamente sobre o livro adotado em uma das escolas pesquisadas) e sobre as revistas para adolescentes, bastante referidas ao longo do processo de coleta de dados como uma fonte importante de informação e conhecimento por parte das alunas.

O Capítulo 8 – Discussão dos resultados - busca fazer uma análise mais minuciosa, através de revisão bibliográfica, dos aspectos sociais, culturais e históricos que subjazem às representações encontradas na presente pesquisa, bem como aponta para algumas tendências teóricas presentes no campo da educação e do ensino de ciências na problematização do tema “corpo humano” e suas implicações no processo educativo assim como no desenvolvimento dos alunos.

A última parte do trabalho - Considerações finais - consiste em breves observações acerca de pontos importantes observados ao longo da pesquisa, a partir dos quais poderão ser pensadas novas abordagens, estratégias e recursos que porventura possam auxiliar na abordagem deste tema específico no ensino de ciências.

1.1-O posicionamento dos PCN acerca do conteúdo “Corpo Humano” no Ensino de Ciências

Para questionar o papel do corpo e sua relevância no processo educativo, é necessário, num primeiro momento, delinear o papel que a educação e a escola desempenham (ou deveriam desempenhar) na sociedade brasileira. No entanto, falar/questionar o papel da escola e da educação nas sociedades quase sempre implica em um posicionamento político e ideológico que é variável dependendo da teoria através da qual buscamos compreendê-los.

Se o objetivo do presente trabalho é situar o tratamento destinado a um conteúdo científico específico (o corpo) no ensino de ciências e no processo educativo geral, é preciso tomar a escola e a educação em sua generalidade, ou naquilo que, teoricamente, constituem as suas essências, e que diz respeito justamente às aspirações objetivadas pela política educacional para o processo educativo através das leis, normas e parâmetros que regulamentam a educação no Brasil, independente dos paradigmas ou teorias que possam interpretá-las. Sendo assim, acredita-se que seja possível pensar a escola e a educação a partir dos posicionamentos constantes nos PCN e na LDB, já que estes se constituem em documentos oficiais que visam nortear toda a prática educativa que se pretenda em nosso país, mesmo que possam ser permeados de contradições e passíveis de muitas críticas.

Os conceitos de educação e cidadania, que estão intrinsecamente relacionados nos documentos oficiais, enquanto direito de todos e dever do Estado, precisam ser compreendidos profundamente, de forma que se torne possível pensar o corpo não tão somente enquanto conteúdo a ser abordado pela educação e mais especificamente, pelo ensino de ciências, mas objeto através do qual a educação e a cidadania se realizam. Assim, deixa de ser mero conteúdo para ser um objeto central do processo de ensino aprendizagem: é o início e o fim desse processo.

Segundo o art. 1º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996, p. 27) - a Lei de Diretrizes e Bases - a educação não se restringe a um processo formal de escolarização, mas também abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações culturais. O documento ainda ressalta que a educação “(...) é dever da família e do estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º, p. 28).

Compreende-se que a educação não ocorre apenas nas dependências da escola, o que faz pressupor que o aluno possui uma infinidade de conhecimentos, adquiridos nas várias esferas da sua vida pública, e privada. Também parece possível inferir que a educação formal objetiva não somente a apropriação de conhecimentos que garantam ao indivíduo uma formação básica, mas também que esse mesmo indivíduo se desenvolva ao longo do processo educativo de forma a viver dignamente como lhe deve ser garantido enquanto cidadão brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a) constituem-se em um conjunto de documentos “norteadores”, que se apóiam em normas legais e que, a princípio, têm por objetivo contribuir junto a problemas educacionais identificados no ensino básico, fundamental e médio, “objetivando uma transformação do ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual” (BRASIL, 1998 a, p. 49).

Procuram considerar a diversidade social, política e cultural do país, pretendendo servir de “parâmetro” às ações educativas, porém respeitando essas diferenças e possibilitando que na educação seja garantida, através dos currículos e seus conteúdos mínimos, uma “formação básica comum” a todo brasileiro:

A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, 1998 a,p. 49)

Na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, aborda-se a necessidade que a sociedade brasileira tem de uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas (*op.cit*,p. 21).

Essa educação pretendida deve ocorrer dentro do espaço formal da escola, à qual são atribuídas diversas funções, correlatas ao processo educativo. Segundo o documento, é papel da escola constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo (*op.cit.*, p.

42), cabendo ainda a esta instituição, acolher os alunos na diversidade, característica da população brasileira.

Este “acolhimento”, no entanto, só é efetivo à medida que a escola e a comunidade engendrem uma estreita relação, o que favoreceria segundo o documento, a compreensão por parte da escola, dos “fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar” (*op.cit.* p. 43), ou seja, os alunos, enquanto sujeitos, são históricos, socialmente e culturalmente influenciados e trazem à escola as marcas destas vivências e construções. Também é função da escola:

(...) proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, 1998 a, p. 43-44)

Seria papel da escola, valorizar os conhecimentos provenientes da cultura e ao mesmo tempo, possibilitar ao aluno acesso aos “conhecimentos socialmente relevantes” que fazem parte do “patrimônio universal da humanidade”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam traduzir os objetivos educacionais através de habilidades sobre as quais os alunos devem ter domínio ao final do ensino fundamental. Apesar de se tratar de um “parâmetro” a ser seguido, questionado ou ainda, criticado pelas instituições e educadores, acredita-se que estes de certa forma resumem as principais aspirações da política educacional brasileira. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (*op.cit.*, p. 55-56) indicam que ao final do ensino fundamental os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

- Conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais;

- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir, com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania;

- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

- Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

É importante ressaltar que esses objetivos educacionais, implícita ou explicitamente, estão sintonizados, em última instância, a um projeto de cidadão e um projeto de sociedade e, portanto, podem e devem ser questionados por todos aqueles que se situam no campo da educação e da política.

Ferreira (1993) observa que “a cada nova concepção de racionalidade corresponde um projeto de educação para os homens” (p.1). Assim, estes projetos se modificam ao longo do tempo, porém sempre trazem em si, pré-condições a serem seguidas: de acordo com os fins da

educação, se estabelecem os objetivos educacionais, como “pequenos passos” em direção a um fim maior:

Apesar de toda controvérsia sobre os fins da educação, precisamos lembrar que existem fins gerais, cuja efetivação demanda definições precisas e garantias de certas condições de operatividade, sem as quais eles se tornam abstrações. Encontra-se neste caso a formação para a cidadania. Como um fim educacional, por si só, ela não diz nada. É necessário que se explicitem os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo. (FERREIRA, 1993, p.6)

De forma geral, é possível constatar que o exercício da cidadania pressupõe a liberdade, que pode ser usada em seu aspecto positivo ou negativo. A autora salienta que este aspecto negativo, vivido por muitos em decorrência de valores sociais e culturais aos quais os indivíduos são submetidos, se caracterizaria por uma passividade diante da realidade que o rodeia, uma impossibilidade de ação e participação nos processos decisórios que envolvem sua própria vida. Esta passividade (ou impossibilidade de ação) é segundo Ferreira (1993), uma questão crucial à educação, sendo que a “atividade”, a capacidade de pensar criticamente e de operar neste meio social, influenciando-o e modificando-o, seria o pleno exercício da cidadania.

Independentemente da abordagem utilizada para se compreender a educação - que segundo a autora dividem-se basicamente em “abordagens culturalistas” ou “individualistas”- é importante considerar que em todas elas é concedida aos indivíduos, um certo grau de liberdade, visando não só a sua formação pessoal como a sua integração à sociedade; ou seja, “subjacente à idéia desse homem está o projeto de sociedade em que ele irá viver” (*op.cit.*,p. 10). A cidadania, enquanto objetivo da educação pode ser algo muito abstrato, muito abrangente, e pouco formulado enquanto conceito, ou ainda, como Ferreira (1993, p. 19) observa: “Como as cores, que não podem ser pensadas sem extensão, a cidadania só se configura quando encarnada em um indivíduo, o cidadão. É ele que realiza sua existência, enquanto ela lhe confere uma identidade”.

A autora atenta para o fato de que o cidadão “surge com o registro de seu nascimento”, o que lhe possibilita pertencer a uma classe social, a construir uma identidade. Porém, como todo sistema de classificação pressupõe a igualdade e a diferença, a cidadania também poderia ser entendida como “sistema de referência ao não-cidadão”, uma forma de inclusão que exclui indivíduos dando à educação um caráter normativo, “não libertador”, ou ainda, alienante.

Se este não for o objetivo da educação no Brasil, que parece almejar a formação de cidadãos conscientes, caberá à escola o papel de discutir as diferenças, muitas delas inscritas nos corpos e nas percepções corporais dos indivíduos de modo que, as questões que se levantam frente à relevância do tema “corpo” dentro deste contexto, e que fazem parte dos objetivos do presente trabalho, perpassam por duas questões:

- será possível que este objetivo - de formar cidadãos conscientes - se realize sem que os indivíduos tenham, durante o processo educativo, a oportunidade de se auto-conhecerem, o que pressupõe o conhecimento de seus próprios corpos? ;

- se a abordagem do tema corpo é feita tão somente dentro de uma perspectiva cartesiana (como apontam alguns autores, a seguir), incompatível com uma abordagem fenomenológica do corpo (que privilegie a experiência corporal e o poder que deste emana), não estará implícito, nesta abordagem, um outro projeto de cidadão?

Nos PCN (BRASIL, 1998b) para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (quinta a oitava séries), o tema “corpo humano” aparece para ser contemplado dentro das Ciências Naturais, e nos Temas Transversais em: “Pluralidade Cultural”, “Saúde” e “Orientação Sexual”.

No ensino das ciências naturais, o corpo poderá ser abordado no eixo temático “Ser Humano e Saúde”, dentre outros, sendo que este é orientado por uma concepção de corpo humano “como um todo”, um sistema integrado de outros sistemas, que interage com o ambiente e que reflete a história de vida do sujeito. O estudo do corpo humano, ao ser reiterado em várias ocasiões e sob vários aspectos durante o ensino fundamental, torna-se cada vez mais complexo para os estudantes, que vão desenvolvendo maior possibilidade de análise e síntese. O documento ainda afirma que para que o aluno compreenda a integridade do corpo, é importante estabelecer relações entre os vários processos vitais, e destes com o ambiente, a cultura e a sociedade. São essas relações que estão expressas na arquitetura do corpo e faz dele uma totalidade (*op.cit.*, p. 45).

O conhecimento sobre o corpo humano para o aluno deve estar associado a um melhor conhecimento do seu próprio corpo, com o qual possui uma certa intimidade derivada de suas percepções altamente subjetivas, porque cada corpo é “individual” e “único”.

Nos temas transversais o corpo é tema a ser contemplado em diferentes eixos temáticos. Em “Pluralidade Cultural: Linguagens e Representações”, é referendada a importância de se considerar a relevância da linguagem corporal bem como os meios de comunicação artísticos, porque estes relacionam-se com a cultura dos indivíduos e porque o corpo é um “meio de comunicação por excelência” (BRASIL, 1998 c, p. 133).

Em “Saúde: Auto-conhecimento para o Auto-cuidado”, salienta-se a importância para os alunos, de se aprofundar sempre, e progressivamente, os conhecimentos sobre o corpo humano bem como sobre seus próprios corpos a fim de que estes desenvolvam a base necessária ao auto-cuidado, “valorizando o corpo enquanto sistema integrado às questões ligadas à construção da identidade e às características pessoais, num enfoque desenvolvido durante todo o ensino fundamental” (*op.cit.*, p. 275).

Em “Orientação Sexual - Corpo: matriz da sexualidade”, o corpo, enquanto organismo ou aparato biológico geneticamente determinado, também deve ser considerado nos seus aspectos subjetivos, derivados da apropriação pessoal dos indivíduos sobre seus próprios corpos na interação com o mundo. O documento faz alusão à importância de se considerar os aspectos sociais e culturais implicados na “construção da percepção do corpo”, promovendo o questionamento da imposição de certos padrões de beleza veiculados pela mídia, visando “auxiliar os alunos a construir uma postura crítica ante os padrões de beleza idealizados como pessoas jovens, esbeltas ou musculosas, que não correspondem à realidade e estão a serviço do consumismo” (*op.cit.*, p. 317-318).

A abordagem do tema “corpo humano” de forma mais ampla, considerando as dimensões biológica, psicológica e social do mesmo, buscará favorecer a apropriação do próprio corpo pelos adolescentes, assim como “contribuir para o fortalecimento da auto-estima e conquista de maior autonomia, dada a importância do corpo na identidade pessoal” (*op.cit.* p. 318).

Os PCN ainda propõem que os educadores utilizem como metodologia, a investigação das representações que os alunos têm sobre o corpo, sobre seus conhecimentos prévios, informações e fantasias relacionadas às mudanças do corpo, muito comumente geradoras de curiosidade e ansiedade. Enfim, “O corpo, como sede do ser, é uma fonte inesgotável de questões e debates, que vão muito além do que é habitual incluir nos estudos da sua anatomia e fisiologia” (BRASIL, 1998c, p. 321).

Observa-se pelas indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que o tema corpo deve ser abordado, no ensino de ciências e também enquanto tema transversal, em toda sua complexidade, considerando as dimensões sociais, culturais e emocionais a ele subjacentes.

1.2-O Campo da Educação para a Ciência

Adentrando o campo específico da Educação para a Ciência, Canavarro (1999) observa que as disciplinas científicas como a física, a química e a biologia foram

incorporações relativamente recentes nos currículos escolares, datando do final do século XIX. A razão desta incorporação, como observa o autor, originou-se do “reconhecimento da importância da ciência e da tecnologia na economia das sociedades”. Teria sido principalmente após a Segunda Guerra Mundial e mais especificamente, com a “construção e lançamento da bomba atômica”, que a ciência e a tecnologia (aqui entendida pelo autor como aplicação do conhecimento científico na vida coletiva e individual) “transformaram-se em grandes empreendimentos, nomeadamente na vertente aplicada, envolvendo muito dinheiro, definindo a competitividade e o poder bélico das nações”. Assim, a ciência e a tecnologia passaram a ser, nas análises do autor dois importantes determinantes da sociedade, do seu desenvolvimento, da sua cultura e da sua sobrevivência. (CANAVARRO, 1999, p. 81)

A mudança de uma educação clássica, que até então caracterizava o sistema educativo, para uma educação mais “pragmática”, com base científica, tornou-se assim imprescindível neste cenário, para que os cidadãos fossem, enfim, capazes de lidar com um conjunto de questões ainda não contempladas pelo sistema educativo, questões estas que perpassavam as possíveis consequências desse desenvolvimento tecnológico nas sociedades em geral, bem como a necessidade de se abordar um conjunto de conhecimentos que pudessem tornar os indivíduos aptos a compreenderem, e a viverem, este novo ambiente.

Para garantir a aprendizagem de conteúdos científicos, várias pesquisas e modelos de ensino e aprendizagem vêm sendo propostos. Mesmo partindo de epistemologias diversas, parece consenso que a educação científica deve estar sempre conforme as necessidades sociais, oferecendo novas idéias, e contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades e competências nos indivíduos, de forma que estes se desenvolvam, auto-regulem suas aprendizagens, daí decorrendo os sentimentos de satisfação pessoal e responsabilidade social (CANAVARRO, 1999, p. 89). Diante deste papel que deve cumprir a educação científica, o autor reitera a importância dos processos cognitivos, e “meta-cognitivos”, para a realização de uma aprendizagem com significado porque, é somente através de uma aprendizagem significativa que os indivíduos poderão lançar mão de seus conhecimentos em benefício de sua própria vida e da vida em sociedade.

Essas observações remetem à influência da visão construtivista no ensino de ciências, e mais especificamente, no processo de ensino-aprendizagem das ciências, pois esta visão centra-se predominantemente na construção de conhecimentos com significado, contextualizados, ensinados e aprendidos num determinado contexto (sala de aula), porém, com aplicação ou generalização a tantos outros, tais como a vida cotidiana:

(...) Ensinar de forma construtivista subentende a aprendizagem como processo autônomo de auto-regulação do próprio sujeito, conducente a saber fazer e saber explicar, ou vice-versa (são processos interdependentes), o que implica entender o ensino e a aprendizagem como processos mais complexos do que simples actos de transmissão e recepção de conhecimentos (CANAVARRO, 1999, p. 95).

Desta forma, analisando o papel do ensino e da aprendizagem das ciências, o autor nutre a concepção de que aprender ciências, para além de uma apropriação indiscriminada de conteúdos, deve importar aos alunos como uma forma de se relacionar e compreender o meio em que vivem, porque só assim os conhecimentos científicos poderão ter significado, mostrando-se viáveis para a vida dos mesmos. Deve possibilitá-los a interagir com este de forma mais adequada e concisa.

Esta visão elimina a possibilidade de que a ciência possa ser ensinada e/ou aprendida de forma “conteudista”, pois esses conhecimentos deverão ser utilizáveis no cotidiano. A partir destas observações do autor, que poderiam resumir o pensamento formal derivado das pesquisas em Educação para a Ciência e retomando, de forma sucinta, os modelos teóricos utilizados para se compreender as dificuldades características e inerentes à educação científica, reitera-se, a partir da observação das pesquisas realizadas nas décadas de 1970 e 1980 - que se caracterizam basicamente pelos estudos sobre as concepções espontâneas bem como pelo advento das teorias de mudança conceitual - a forte tendência a considerar as teorias construtivistas como aquelas mais adequadas e coerentes tanto para compreender o ensino e a aprendizagem de conteúdos científicos bem como para lançar luz a práticas pedagógicas específicas.

Ao refletir sobre como os indivíduos aprendem, e considerando também as dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem das ciências, pesquisadores da área de Ensino de Ciências puderam fazer algumas constatações importantes, como salienta Bastos *et al* (2004, p. 10):

(...) duas importantes suposições tornaram-se possíveis: os alunos, a partir de suas experiências com objetos, eventos, pessoas, informações da mídia, etc., constroem por si mesmos uma variedade de idéias e explicações acerca das coisas da natureza.; as idéias e explicações construídas pelos alunos podem ser consideravelmente resistentes à mudança e funcionar como importantes obstáculos à aprendizagem escolar.

Tentando resolver o impasse que se estabelece nos indivíduos, diante da possibilidade de haver concepções espontâneas, incompatíveis com as idéias/explicações científicas acerca dos fenômenos da natureza, surgem, a partir da década de 1980, “debates e pesquisas que visavam estabelecer de que forma essas concepções poderiam ser eliminadas ou transformadas, dando lugar a concepções que fossem coerentes com os conhecimentos científicos atuais. Surgiram então diversos trabalhos que tinham como finalidade discutir os processos mentais que conduzem à mudança conceitual e identificar as condições objetivas (contextos de ensino e aprendizagem) que estimulam o indivíduo a voluntariamente substituir suas concepções alternativas por concepções mais adequadas do ponto de vista científico” (*op.cit.*, p. 10).

Das inúmeras contribuições destas pesquisas, é de fundamental importância considerar o fato de que, professores e alunos, ao adentrarem a sala de aula, trazem consigo uma variedade de idéias, de concepções a respeito dos fenômenos naturais e dos conteúdos do ensino de ciências, e que estas concepções interferem na aula “dada” (pelo professor) bem como na aula “compreendida” (pelo aluno):

Os dados de pesquisa produzidos nesse período e em etapas subseqüentes permitiram um amplo mapeamento das idéias dos alunos em relação a inúmeros temas. Idéias dos alunos que não coincidiam com o saber científico foram denominadas concepções, conceitos ou idéias alternativas, ingênuas, intuitivas, espontâneas ou de senso comum” (BASTOS et al, 2004, p. 10).

Estas concepções foram objeto de estudo de muitos pesquisadores, dentre eles Posner e colaboradores (1982), que, ao investigarem as concepções espontâneas de alunos universitários a respeito dos fenômenos físicos, propõem que é possível (e necessária) a “mudança conceitual” - ou seja, a “substituição” das idéias espontâneas por conceitos científicos - ao final do processo de ensino e aprendizagem e inclusive, os autores sugerem que esta mudança seria a própria aprendizagem. A influência de autores como Piaget e sua Teoria Psicogenética ficam bastante claras na teoria de Posner e colaboradores (1982), principalmente no que se refere a alguns termos e conceitos por eles desenvolvidos e/ou utilizados, como a “assimilação” e “acomodação”.

Ao utilizar o conceito de “ecologia conceitual”, os autores fazem referência ao conjunto pré-existente de idéias (como as analogias, as crenças, os compromissos epistemológicos, etc.) que influenciariam a seleção de novos conceitos ou teorias e que

determinariam a direção da “acomodação”. Assim, atentam para a influência das “concepções espontâneas” e suas implicações ao processo de ensino.

Para que ocorra a mudança conceitual, existem algumas condições a serem consideradas como a “anomalia” (impossibilidade de utilização dos conceitos correntes em situações novas ou problemáticas) e a “resistência” (dificuldade em abandonar as concepções espontâneas, até que o indivíduo se convença da necessidade de uma mudança mais radical de seus conceitos), fenômenos estes que desencadeariam e dificultariam, respectivamente, o processo de aprendizagem de novos conceitos. Ultrapassadas estas fases do processo, para que haja a “acomodação” de um novo conceito, é necessário que este conceito seja “inteligível”, “plausível” e “fértil”, segundo os autores do ensino por mudança conceitual (POSNER e colaboradores, 1982).

As pesquisas sobre concepções espontâneas dos alunos e sobre a mudança conceitual foram influenciadas em maior ou menor grau por trabalhos de autores como Piaget, Ausubel, Kuhn e Lakatos. Esteve presente em tais pesquisas, de forma implícita ou explícita, a idéia de que os conhecimentos (cotidianos, científicos ou de outra natureza) correspondem a construções da mente humana e não a descrições objetivas da realidade concreta. (BASTOS *et al*, 2004, p. 11).

Essas construções se dariam através da constante interação entre o indivíduo e o ambiente no qual se situa, com o objetivo de melhor compreendê-lo, e este caráter “interacionista” da aprendizagem fez com que “as propostas de ensino derivadas das pesquisas sobre concepções dos alunos e mudança conceitual fossem reunidas sob o rótulo geral de “construtivismo” (*op.cit.* 2004, p. 12), o que na visão destes pesquisadores, tornou-se um problema, já que muitas das críticas realizadas, principalmente ao ensino por mudança conceitual, foram generalizadas, fazendo com que fosse desconsiderada a pertinência de alguns pressupostos considerados importantes nas discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem, tais como:

(...) a interação entre elementos internos e externos à mente do aprendiz, estreita relação entre atividade mental, construção de significados e aprendizagem significativa, influência dos conhecimentos prévios e demais elementos mentais sobre seleção, interpretação e processamento de informações externas, etc. (op.cit, p. 20).

Para Bastos *et al* (2004), o construtivismo “interacionista” abriga alguns princípios, através dos quais este último pode ser identificado e diferenciado de outras formas de construtivismo. Assim, algumas idéias centrais retiradas de autores como Piaget, Osborne & Wittrock, dentre outros, os fazem supor que a aprendizagem escolar:

(...) não pode ser reduzida a uma mera transferência de conhecimento do professor para o aluno, pelas seguintes razões, entre outras: as explicações que um professor é capaz de disponibilizar a seus alunos não correspondem senão a meros fragmentos do vasto conjunto de experiências de aprendizagem e conhecimentos que conduziram o professor a seu saber e concepções atuais; além disso, a fala do professor deverá ser decodificada pelos alunos, num processo que é de natureza interpretativa, trazendo em si, como elemento constitutivo, o “erro” (BASTOS et al, 2004, p. 13-14).

Esta poderia ser considerada uma idéia central do construtivismo “interacionista”, uma vez que se baseia no pressuposto de que “os indivíduos são dotados de inteligência, a qual se apóia em elementos mentais que se constituem gradativamente (esquemas de assimilação, noções, explicações, estruturas, etc)” (BASTOS *et al*, 2004, p. 12 citam PIAGET, 1969¹), ou seja, existe uma atividade mental que busca compreender e atribuir significados ao meio físico e social nos quais estes indivíduos estão inseridos e esta atividade é individual e intrapsíquica, relacionada diretamente com a maturidade e desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Desta forma, torna-se relevante repensar o papel do professor, do aluno e de práticas pedagógicas específicas que, baseadas neste referencial e epistemologia, buscarão garantir a construção do conhecimento científico em sala de aula. Como explicitado anteriormente, vários modelos de ensino tem sido propostos a partir dos estudos e pressupostos das teorias sobre as concepções espontâneas e sobre a mudança conceitual, caracterizando, portanto, uma visão construtivista de ensino e aprendizagem.

Canavarro (1999) resgata alguns modelos que vêm sendo amplamente divulgados e utilizados para o Ensino de Ciências e cuja menção torna-se importante no presente trabalho para uma melhor contextualização das discussões e propostas nesta área específica de conhecimento.

¹ PIAGET, J. Seis Estudos de psicologia. 22 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 136 p. (Texto original publicado em 1969).

O “Modelo Construtivo de Glynn e Duit”, para o autor, defende a importância da aplicação de técnicas que permitam a apresentação, e posterior construção, de modelos conceituais por parte dos alunos. Para explicitar as especificações técnicas sobre as quais funda-se a aplicação do Modelo Construtivo no ensino de ciências, Canavarro (1999, p. 97) cita Duit & Treagust (1995) e Glynn, Yeany & Button² (1991):

No caso do ensino de ciências, esta técnica tem sido muito utilizada e continuará a sê-lo, mas importará apoiar os alunos na organização, elaboração e construção do conhecimento acerca do mundo natural proporcionando um processo educativo que lhes permita a construção de modelos conceituais. Estes surgem da formação de relações entre o conhecimento existente ou prévio e novas experiências educativas, a partir dum inter-relacionamento conceptual e não duma listagem desgarrada de factos.

Os autores responsáveis pelo presente modelo não ignoram a importância da aprendizagem de fatos e procedimentos científicos, mas priorizam a “construção de modelos conceituais viáveis”, o que envolveria diretamente a meta-cognição enquanto “componente que o processo educativo deve treinar e desenvolver (CANAVARRO, 1999, p.98-99), e que é essencial tanto na distinção “fundamental” entre o conhecimento científico e o pessoal/espontâneo, bem como na construção de modelos conceituais. Assim, a aprendizagem da ciência “com significado” basear-se-ia no confronto entre os modelos mentais dos alunos e os modelos conceituais, que seriam apresentados de forma “construtiva” pelo professor. O professor, por sua vez, seria um “orientador” na tarefa de auxiliar os alunos na construção desses modelos conceituais, e suas práticas estariam embasadas por estratégias específicas, como aquelas que promovam a reflexão, o questionamento de possíveis erros, e as condições para encontrar/estabelecer relações e/ou analogias, entre os conhecimentos.

Um outro modelo evocado é o Modelo do “Portfolio Cultural” de Duchl e Gitomer, cuja concepção de aprendizagem da ciência na escola implicaria numa “reestruturação do conhecimento”, uma situação de confronto promoveria uma “alteração do conhecimento

² GLYNN, S. & DUIT, R (1995) Learning Science meaningfully: Constructing conceptual tools. In: S. Glynn & R. Duit (Eds), *Learning Science in the schools* (pp. 1-33) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

prévio para um conhecimento novo” (DUSCHL E GITOMER³, 1991, *apud* CANAVARRO, 1999, p. 103).

Esta visão de aprendizagem está, para Canavarro (1999), intrinsecamente relacionada ao modelo de mudança conceitual proposta por Posner et al (1982) já que neste modelo, como visto acima, é imprescindível ao aluno tomar consciência acerca de seu próprio conhecimento sobre um tema:

Ao auto-conhecimento, segue-se uma fase de insatisfação porque esse conhecimento não se revela adequado a uma nova situação (proporcionada pela escola). Essa insatisfação e esse desequilíbrio ficam resolvidos pela construção duma representação nova, apta para resolver com êxito a situação anterior e que se afigura ao indivíduo como mais viável do que a representação anterior (CANAVARRO, 1999, p. 103).

Para este modelo, a mudança, quando ocorre é total, sendo o “conhecimento prévio substituído por um novo em todas as suas implicações; o conceito alterado não deixa vestígios” (*op.cit.*, 1999, p. 103).

O “Portfolio Cultural” por sua vez, caracteriza-se por “... uma forma de organizar os currícula e as tarefas educativas dirigidas para a promoção da interação professor-aluno e aluno-aluno (parte integrante da cultura de sala de aula) em torno duma coletânea de trabalhos – o *portfolio*, desenvolvido com base numa orientação de projecto” (*op.cit.* p. 105).

De forma “desenvolvimentista” e “construtivista”, este modelo deverá permitir que professores e alunos organizem modelos conceituais de ciência a partir do impacto causado pelos conhecimentos científicos nos conhecimentos prévios. As dúvidas que poderão surgir a respeito da viabilidade dos conceitos/conhecimentos prévios alterariam a “epistemologia pessoal” do aluno, sendo um “salto qualitativo” com relação ao que ocorreria no indivíduo, na perspectiva do modelo de mudança conceitual.

Canavarro (1999, p. 108) também cita o “Modelo de Aprendizagem da Ciência Centrada no problema” de Wheatley, cuja concepção de educação implica a adoção de uma prática de comunicação em sala de aula, na tentativa de resolver problemas, “dando sentido às experiências dos alunos”, ou seja, a ênfase está naquilo que os alunos experienciam e na

³ DUTSCH, R. & GITOMER, D. (1991) Epistemological perspectives on conceptual change: Implications for educational practice. *Journal of Research in Science Education*, 28, 835-858.

capacidade que têm em comunicar suas impressões e percepções. A aprendizagem centrada no problema procura proporcionar aos alunos atividades que os orientem para a aprendizagem, pelo valor intrínseco que esta representa e não por motivos externos.

Este modelo priorizaria três componentes: as tarefas, os grupos e as partilhas. As tarefas são responsáveis pela introdução de “conceitos-chave” de um determinado conceito/conteúdo a ser trabalhado, de forma que possam ser construídas diversas formas de pensar estes temas. A realização das tarefas solicitadas em grupo com posterior partilha permitiriam aos alunos o questionamento de suas próprias visões e formulações, das dos colegas, bem como do próprio problema que se apresenta, estimulando assim, a comunicação e a discussão, valorizando, portanto, a socialização no processo de desenvolvimento cognitivo.

A retomada dos principais modelos teóricos por Canavarro (1999) é de grande relevância, pois, constitui um apanhado das principais teorias e modelos de ensino desenvolvidos a partir de visões construtivistas, ao mesmo tempo em que deixa clara a proporção na qual estes modelos, e outros, são (e foram) influenciados pelo movimento das “concepções espontâneas” bem como pelo modelo de ensino por mudança conceitual.

Tecendo a crítica ao ensino por mudança conceitual (e suas derivações) bem como à clara inclinação às teorias construtivistas para o desenvolvimento de estratégias para o ensino e a aprendizagem das ciências, Mortimer (2005, p. 58) propõe a noção de “Perfil Conceitual” que permitiria compreender

... a evolução das idéias dos estudantes em sala de aula não como uma substituição das idéias alternativas por idéias científicas, mas como a evolução de um perfil conceitual, em que as novas idéias adquiridas no processo de ensino-aprendizagem passam a conviver com as idéias anteriores, sendo que cada uma delas pode ser empregada no contexto conveniente. Através dessa noção é possível situar as idéias dos estudantes num contexto mais amplo que admite sua convivência com o saber escolar e com o saber científico.

Ao refutar a idéia de que a aprendizagem das ciências caracteriza-se por uma substituição total das concepções alternativas por concepções científicas, (que caracterizam não só o modelo de ensino por mudança conceitual, mas influencia diversos outros modelos já propostos para o ensino de ciências) o autor aponta para a origem desta visão - que marca as

propostas construtivistas e - que estaria fundamentada “na idéia de que o desenvolvimento do conhecimento leva à construção de estruturas conceituais cada vez mais poderosas” (MORTIMER, 2005, p. 61), baseada na epistemologia de Piaget.

As críticas de Mortimer (2005) às visões construtivistas de aprendizagem enquanto mudança conceitual bem como ao “sujeito epistêmico” de Piaget consistem no fato de que, para o autor, estes conceitos científicos, ao substituírem as concepções espontâneas, “não prevalecem na vida cotidiana” (p. 61), já que, independente do sujeito possuir ou não uma concepção científica, ele insere-se numa cultura, cuja linguagem “consagrada” não será (ou seria) abandonada em prol da cultura e linguagem científicas:

Uma pessoa poderia adquirir a capacidade de distinguir essa maneira cotidiana de ver o mundo, de maneiras mais sofisticadas. Suprimir essas concepções alternativas, no entanto, significaria suprimir o pensamento de senso comum e seu modo de expressão, a linguagem cotidiana. Uma expectativa irreal e inútil. A linguagem cotidiana é o modo mais abrangente de se compartilhar significados e permite a comunicação entre os vários grupos especializados dentro de uma mesma língua. Suprimi-la seria instaurar uma babel, impedindo que diferentes grupos pudessem compartilhar de significados de uma mesma cultura (op.cit. p. 62).

Bastos *et al* (2004), ao discutir os trabalhos de Mortimer sobre a formação de perfis conceituais, demonstram, a partir de pesquisa realizada junto a professores, que estes perfis podem ser precursores de uma futura mudança conceitual (ou seja, ambos os processos podem ocorrer na mente dos indivíduos), com o intuito de reiterar a importância de considerar as várias teorias existentes que procuram compreender o processo de ensino e aprendizagem das ciências, uma vez que uma não precisaria necessariamente excluir a outra.

Ainda neste campo de investigação, os autores levantam a questão das necessidades específicas para a formação de professores de ciências. Uma vez que se admite que os alunos possuem concepções ou idéias alternativas, que não correspondem às concepções científicas, e uma vez que admite-se que estes indivíduos podem satisfazer-se com as idéias existentes, caberá ao professor - numa visão claramente construtivista dos autores - propiciar situações através das quais haja uma “construção e reconstrução sucessiva” dos conhecimentos, a fim de que através destas situações, o aluno possa “interpretar as informações veiculadas em aula de modo a construir conhecimentos fidedignos (coerentes com o discurso científico)” (BASTOS *et al*, 2004, p. 52).

Diante das reflexões e dos suportes teóricos oferecidos pelas pesquisas em educação e mais especificamente, pelas pesquisas em educação para a ciência, observa-se, portanto, a necessidade de delineamento de um novo professor de ciências, que esteja mais integrado, desde sua formação, com as necessidades e especificidades do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, amplamente mapeados e sistematizados pelas pesquisas da área.

Também a essa necessidade, reitera-se a importância de se considerar, no que diz respeito ao corpo humano enquanto conteúdo específico do ensino de ciências, as particularidades que lhe são inerentes. Ao falar de corpo humano e ao tentar construir algum conhecimento significativo acerca deste, professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem, provavelmente se depararão com sua própria imagem corporal, ou seja, com valores e sentimentos inerentes a esta relação “íntima” que cada um estabelece com seu próprio corpo. Assim, as “concepções espontâneas” constatadas (e a partir das quais o professor desenvolverá o tema) poderão ser derivadas da auto-imagem do aluno, ou ainda, de representações socialmente e culturalmente estabelecidas, amplamente divulgadas pela família, comunidade religiosa, mídia e outros meios de comunicação.

Estas particularidades, no entanto, quando consideradas, e se investigadas, com suas possíveis influências no processo de ensino de ciências, poderão nortear o professor numa prática pedagógica mais adequada e humanizada.

2- O CORPO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Segundo D'Andrea (1994), o desenvolvimento da personalidade está intimamente associado ao desenvolvimento físico, uma vez que, as primeiras motivações e ansiedades do ser humano estão ligadas aos processos fisiológicos.

Para compreender de forma mais abrangente esta colocação, bem como para explicitar a importância do corpo no desenvolvimento e constituição da personalidade e identidade dos indivíduos, é de grande valia retomar alguns pressupostos psicanalíticos, uma vez que a teoria psicanalítica, ao propor o desenvolvimento da personalidade e do aparelho psíquico considera em grande escala o papel do corpo, e de suas partes, neste processo.

A teoria psicanalítica é uma disciplina científica fundada por Sigmund Freud, no final do século XIX e começo do século XX e caracteriza-se, segundo Brenner (1987) por “um corpo de hipóteses a respeito do funcionamento e desenvolvimento da mente no homem” (p. 17). Versa sobre o funcionamento mental normal e anormal, buscando também a compreensão da gênese e desenvolvimento do aparelho psíquico. O autor observa que “os vínculos formais ou teóricos entre a psicanálise e a biologia são poucos”, mas que em dois aspectos (fundamentais) estes vínculos podem ser observados e dizem respeito “às funções psíquicas que se relacionam com a percepção sensorial e com as forças instintivas chamadas impulsos” (BRENNER, 1987, p. 31-32).

O conceito de “impulso”, na teoria de Freud, torna-se fundamental à medida em que caracteriza as forças a partir das quais se dá o processo de desenvolvimento e funcionamento (dinâmico) das estruturas psíquicas que constituem o aparelho psíquico, estruturas estas denominadas, segundo a “hipótese estrutural” de Freud em id, ego e superego. É a partir da compreensão da importância dos impulsos e de outras forças instintivas que a princípio, regem o funcionamento mental – e que depois se aprimora - que será possível constatar, na teoria psicanalítica, as correlações entre o corpo físico/ biológico e o desenvolvimento da personalidade.

Enquanto um “instinto” é uma capacidade ou necessidade inata dos seres vivos, de reagir a determinados estímulos de forma automática, ou por um reflexo, um “impulso”, no homem, não inclui a resposta ou comportamento derivado deste estado/estímulo, mas refere-se à excitação causada por eles:

Um impulso, pois, é um constituinte psíquico, geneticamente determinado, que, quando em ação, produz um estado de excitação psíquica ou, como dizemos frequentemente, de tensão. Essa excitação ou tensão impele o indivíduo para a atividade, que é também geneticamente determinada de um modo geral,

mas que pode ser consideravelmente alterada pela experiência individual. (BRENNER, 1987, p. 33)

Esta “força” que leva os indivíduos a agirem (seja o “impulso sexual” ou o “impulso agressivo”, que constituem a “teoria dual dos impulsos” e que se refere aos aspectos “instintivos” da vida mental) está sempre carregada de energia psíquica, energia esta que é investida no ambiente, pessoa ou objeto, nos quais estarão a fonte de gratificação ou de cessação da excitação inicial. Na relação dos indivíduos com o mundo, vários objetos e pessoas são investidos desta energia psíquica, denominada “catexia”, que por sua vez é um termo que designa a quantidade de energia investida em determinado objeto. Assim, os impulsos, sexuais e agressivos, são aspectos instintivos de nossa vida mental, a partir dos quais se dá o desenvolvimento e funcionamento do aparelho psíquico. O Id, por sua vez, compreende as representações psíquicas dos impulsos, o ego consiste naquelas funções ligadas às relações do indivíduo com seu ambiente, e o superego abrange os preceitos morais de nossas mentes, bem como nossas aspirações ideais (BRENNER, 1987, p. 51).

Na ocasião do nascimento, o id compreende “a totalidade do aparelho psíquico”, sendo que o ego e o superego se constituirão a partir de um processo de diferenciação que se dá à medida em que o bebê se relaciona com o mundo. Ou seja, o ego, ou melhor, o “eu” desenvolve-se a partir das relações que o bebê, através de seu corpo, estabelece com o mundo.

As funções de um ego maduro (no adulto), pelas exigências e grau de complexidade que se estabelece entre ele e seu meio ambiente, diferem bastante das funções do ego na criança, uma vez que “a única importância subjetiva que originariamente o ambiente tem para a criança é a de ser possível fonte de gratificação ou descarga de seus desejos, necessidades e tensões psíquicas, que surgem dos impulsos e que constituem o id” (*op.cit.*, p. 53). No entanto, é na busca para que haja maior incidência de gratificações que, segundo a teoria psicanalítica, o bebê se interessará pela apreensão do mundo, iniciando suas explorações, que constituirão o início do desenvolvimento do ego.

Dentre algumas funções específicas do ego, é possível salientar a aquisição do controle motor, os vários tipos de percepção sensorial (que fornecem informações essenciais sobre o meio no qual os indivíduos estão inseridos) além do sentimento, da memória, e do pensamento (funções psíquicas superiores); funções estas que começam de forma rústica e preliminar e que se desenvolvem à medida que o bebê cresce e se desenvolve (*op. cit.*, p. 54).

Os fatores responsáveis pelo desenvolvimento do ego nesta fase da infância consistem na maturação do sistema nervoso central, no desenvolvimento físico da criança e nos fatores

experenciais, ou seja, na relação deste corpo (em crescimento) com seu ambiente, na busca da gratificação de seus impulsos, na satisfação de suas necessidades físicas e de afeto.

O autor assinala que para Freud, esta relação estreita entre o indivíduo e seu corpo se estenderia até a vida adulta e uma das razões seria o fato de que para o bebê, seu corpo é um objeto diferente de todos os outros pela dupla percepção que proporciona: o tocar e ser tocado ao mesmo tempo. Além disso, as várias partes do corpo se constituem em um meio fácil, e sempre ao alcance, de gratificação (como é o caso do bebê, que na ausência do seio materno, chupa o polegar) do id:

Seja como for, o efeito cumulativo desses fatores, e talvez de outros para nós mais obscuros, é que o próprio corpo do bebê, primeiro em suas várias partes em separado, e eventualmente in totum, ocupa um lugar de particular importância no ego. As representações psíquicas do corpo, isto é, as lembranças e idéias a ele ligadas, com suas catexias de energia impulsiva, são, provavelmente a parte mais importante do desenvolvimento do ego em sua mais tenra idade (BRENNER, 1987, p. 56).

O ego é antes de tudo, um ego corporal. Além das funções acima citadas, de grande valia no desenvolvimento do “eu”, o autor aponta para a importância da identificação e da imitação, importantes recursos utilizados pelo bebê para o domínio do próprio corpo no estabelecimento de suas relações. Ou seja, é imitando a postura e outros “hábitos” corporais do adulto, que o bebê busca se comunicar com ele. Ele se apropria de seu próprio corpo, e toma conhecimento de seu corpo, através do corpo do outro.

Ao longo do desenvolvimento, diferentes partes do corpo são catexizadas, configurando assim, as “fases do desenvolvimento psicosssexual” propostas por Freud.

Rappaport *et al* (1981 a, p. 25) ao observar a teoria psicanalítica bem como o modo através do qual as diferentes fases do desenvolvimento psicosssexual se dão, atenta para o fato de que existe uma formação instintiva inicial que se desdobra em estruturas mais sofisticadas a partir da elaboração da realidade, reiterando a importância da experiência do indivíduo na realidade para o desenvolvimento de suas estruturas psíquicas. Também ponderam o fato de que o modelo psicanalítico é “anaclítico”, ou seja, existem sempre organizações biológicas de base, sobre as quais os modelos psicológicos são organizados (*op.cit.*, p. 38).

2.1- As etapas do desenvolvimento psicosssexual

Fase oral

Segundo Rappaport *et al* (1981 a, p. 35-36) a fase oral inicia-se com o rompimento da relação simbiótica pré-natal, ou seja, da relação estreita entre mãe e bebê. Nesta fase, a parte do corpo mais investida de energia, através da qual o bebê possui maiores fontes de gratificação é a boca. A luta inicial do bebê pela sobrevivência é marcada pelo “deslocamento”, para as relações com o mundo, dos processos intrínsecos à sobrevivência humana: o respirar, o alimentar-se, etc., sendo a através da boca que ele começará a provar e a conhecer o mundo.

É também através da boca que, segundo as concepções da psicanálise, a criança reconhecerá o seu primeiro objeto total: a mãe. O vínculo inicial que se estabelece, entre a criança e o mundo, se dá através da “incorporação” deste mundo através da boca, pois “é comendo que ela conhece o mundo e que as identificações podem ser estabelecidas...” (*op.cit* p. 36)

Fase anal

A fase anal inicia-se por volta dos dois anos de idade, quando a libido passa da organização oral para a organização anal (RAPPAPORT *et al*, 1981a, p. 38). Caracteriza-se pela maturação do controle muscular, que possibilita a criança maior controle sobre sua motricidade e postura. Neste mesmo período, e por decorrência do desenvolvimento acentuado das estruturas de base responsáveis pela organização psicomotora, a criança começa a andar, a falar, bem como a controlar seus esfínteres.

Também se observa o desenvolvimento da coordenação motora fina; a criança passa a ser capaz de fazer o movimento de preensão de pinça (dedo indicador e polegar) e no que diz respeito à organização da evolução psicológica, observa-se dois processos básicos: o primeiro diz respeito ao conteúdo, ou seja, às fantasias que a criança elabora sobre os primeiros produtos realmente seus que coloca no mundo; o segundo, ao modelo de relação a ser estabelecido com o mundo através destes produtos (*op.cit.*, p.39).

A criança, ao ter uma maior consciência de seu corpo bem como maior controle sobre ele, desenvolve o sentimento de que as coisas (que seu corpo produz) e os comportamentos (que seu corpo realiza voluntariamente) são seus, podendo ser “ofertados” ou não. Percebe

que a comunicação que é capaz de estabelecer com o mundo através de seu corpo, é algo que depende de sua vontade, e não mais apenas de sua necessidade: o sorrir, balbuciar, andar ou dançar – atividades que no geral são bem aceitas e estimuladas pelo meio, podem a ele ser negadas, pela vontade da criança.

Fase fálica

Por volta dos três anos de idade, a libido passa por uma nova organização, sendo que a erotização passa a ser investida, ou melhor, dirigida aos genitais. Em decorrência deste processo, observa-se na criança um maior interesse por eles, a masturbação torna-se freqüente e normal. Dentre os maiores interesses desta fase figuram as diferenças entre os meninos e meninas, de modo que esta excessiva atenção à sexualidade refere-se muito mais às questões de gênero do que às questões sexuais (RAPPAPORT *et al*, 1981 a, p. 41).

A diferença fundamental que atrai meninos e meninas nesta fase da vida para seus órgãos genitais e aquilo que a princípio os define, é a presença, nos meninos, do pênis, e sua ausência nas meninas. Assim, a principal preocupação das crianças nesta idade, a partir de uma organização libidinal em torno dos órgãos genitais, diz respeito à caracterização do masculino e do feminino, à organização de modelos de relação entre a mulher e o homem, a partir das características, valores, condutas e comportamentos, destinados a seus corpos de meninas e meninos.

Na busca pela relação de amor com o sexo oposto, instala-se neste período, o Complexo de Édipo, sendo que as fantasias sobre as quais se configuram estas relações são do tipo fálicas.

Período de latência

Se configura por um certo período de tempo em que, por ocasião da repressão do Édipo, a libido fica temporariamente deslocada dos seus objetivos sexuais (RAPPAPORT, 1981a, p. 44). No complexo de Édipo, e por conta de sua dissolução, a criança, impossibilitada pela figura paterna autoritária, de ter seu objeto de amor (a mãe) reprime estes impulsos, (agora considerados como inadequados e inacessíveis) ao mesmo tempo em que sublimará a energia sexual/ libido anteriormente investidos na figura materna.

O período da latência não é considerado como uma fase do desenvolvimento psicosexual, mas como um período de “suspensão”, em que não há nenhuma nova

organização de zona erógena e nem novas modalidades de relações objetais. É um período de transição entre a genitalidade infantil (fase fálica) e a adulta (fase genital); “é o período do início da escolaridade formal ou da profissionalização, em todas as culturas do mundo” (*op.cit* p.45).

Fase genital

A fase genital inicia-se com a o início da adolescência e com as modificações hormonais, psicológicas e corporais a ela subjacentes, estendendo-se até a idade adulta.

Como período de organização final das aquisições, a adolescência atualiza e reflete todas as crises e dificuldades inquistadas no processo de desenvolvimento. Momento ambíguo, de aquisições e de perdas, é necessário que as etapas anteriores tenham sido adequadamente vividas, para que as perdas se elaborem no plano simbólico, sem ameaçar a estrutura real. O corpo de infância é perdido. (RAPPAPORT et al, 1981b, p. 15).

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, através das vivências proporcionadas pelo seu corpo (a partir de suas partes altamente catexizadas, de acordo com cada fase específica), este adquire uma noção de Eu (Ego), estreitamente relacionada com sua imagem corporal; à medida que desenvolve a capacidade simbólica de significar e representar seu próprio corpo, o indivíduo também se torna apto a estender estas capacidades para a compreensão e melhor atuação no mundo. Assim, o desenvolvimento das funções simbólicas e outras funções psíquicas superiores (que caracterizam o Ego) são originadas na experiência do indivíduo com seu próprio corpo, na necessidade de conhecê-lo, codificá-lo, atribuir-lhe valor e significado, formando assim uma idéia, idéia do eu, uma identidade.

Pela teoria psicanalítica e através das fases do desenvolvimento psicosssexual é possível compreender melhor as tramas, as dificuldades, os conflitos, as fantasias, os tipos de relações objetais prevaletentes em cada fase específica do desenvolvimento humano. De forma geral e sucinta as fases oral, anal, fálica, o período de latência e a fase genital, correspondem aos períodos da infância, adolescência e idade adulta (e velhice) sobre os quais se abordará, com o intuito de apontar a importância do corpo e da corporalidade na formação da personalidade e da identidade, e, acima de tudo, no estabelecimento das relações dos indivíduos com seu meio, com seu mundo.

Portanto, é a vivência do corpo enquanto Eu e meio de relação com o mundo, e da representação que dele fazemos por estas vivências, que são primeiramente subjetivas e em seguida, intersubjetivas, que se desenvolvem os hábitos e posturas corporais, o esquema corporal e por fim, a imagem do corpo, ou auto-imagem.

2.2-Eschema corporal e imagem do corpo

Antes de seguir pelas fases do desenvolvimento humano como são mais comumente conhecidas (infância, adolescência, idade adulta e velhice) vale pontuar algumas idéias, de diferentes autores, acerca dos conceitos de esquema corporal e imagem corporal. Isto porque, ao pensar a relevância do corpo na vida dos indivíduos, bem como a importância de conhecê-lo ao longo do processo de desenvolvimento humano, observa-se que, tanto o esquema corporal como a imagem do corpo ou “imagem corporal” são vivências e visões fundamentais sobre as quais se baseiam a personalidade e identidade (entendidas aqui como coisas diferentes) desses indivíduos.

A personalidade pode ser compreendida como uma resultante psicofísica da interação da hereditariedade com o meio, cujas características são peculiares a cada pessoa. Ao longo da vida, a personalidade, que é dinâmica, adquire diversas características, que poderão ser definitivamente incorporadas ao modo de ser do sujeito, ou não (D’ANDREA, 1994).

Já o conceito de identidade pessoal, relaciona-se com a idéia que temos de nós mesmos, idéia esta que se forma a partir das interações do indivíduo com seu ambiente social e/ou cultural. Segundo Hall (1999), até o advento da pós-modernidade, a noção de identidade viu-se implicada à noção de “eu” enquanto uma essência ou núcleo interior (o que daria uma certa constância ao indivíduo), apto a “negociar” com a cultura determinados significados ou valores, podendo estes serem ou não incorporados pelos indivíduos. Refere-se, portanto, mais à representação mental do eu (sendo variável) enquanto a personalidade resumiria um conjunto de características que, mesmo sendo adquiridas *a posteriori*, só são possíveis por uma tendência ou enclinação inatos (hereditária ou genética) do sujeito.

A personalidade, portanto, se desenvolve concomitantemente ao desenvolvimento do esquema corporal e da maturação biológica do corpo (como explicitado anteriormente através da teoria do desenvolvimento psicosssexual) enquanto a identidade é formulada a partir de vários aspectos, dentre eles o corpo, sua representação mental subjetiva (imagem do corpo) e

a representação intersubjetiva (que se relaciona em muito com os valores e significados culturais a ele atribuídos, através de padrões estéticos e discursos de diversas ordens).

Retomando os conceitos de esquema corporal e imagem corporal, observa-se que ambos estão implicados no processo de desenvolvimento humano, porém em forma e graus diferentes; relacionam-se com a construção da representação bem como à representação propriamente dita que o indivíduo faz de seu próprio corpo, ou seja, com sua personalidade e sua identidade pessoal. Nas diferentes fases da existência humana, a noção de eu, bem como as relações que este eu estabelece consigo mesmo e com os outros, são marcadas pelas possibilidades que o corpo oferece através do aparato biológico que é, das sensações e percepções que pode proporcionar, bem como pela idéia que se faz dele, as possibilidades que se acredita que ele traz, as dificuldades que se acredita que ele pode proporcionar, quem ele mostra que somos.

Ser criança, jovem, adulto ou velho, relaciona-se acima de tudo às condições corporais que imprimem no Eu a sua marca, bem como às marcas que a sociedade e a cultura imprimem no corpo criança, jovem, adulto ou velho. As condições concretas através das quais, os indivíduos são denominados pertencentes a uma ou outra fase da vida, relacionam-se com os aspectos sociais e culturais a ele aplicados, bem como aos valores que lhe são atribuídos, e que se inscrevem, acima de tudo, a nível corporal: o quanto rende e o que promete este corpo?

Segundo Schilder (1999, p. 7) entende-se por imagem do corpo humano “as figurações de nosso corpo formadas em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós”. O autor também a define como uma “imagem tridimensional que todos têm de si mesmo”, o que quer dizer que a imagem do corpo não se relaciona apenas à percepção que se tem dele através dos órgãos dos sentidos, mas às figurações e representações mentais que derivam destas experiências.

Do ponto de vista fisiológico, a imagem (ou esquema) corporal, constitui-se das impressões provenientes da postura, imagem visual e das experiências táteis, noções estas que implicam o reconhecimento do corpo pelo cérebro humano, bem como a sua capacidade de aperceberem-se em seus limites, movimentos e localização.

A “sensibilidade postural” se caracterizaria, segundo o autor, pela capacidade do indivíduo em tomar conhecimento dos movimentos de seu corpo ou membros, sendo assim capaz de determinar sua posição no espaço. Já as “experiências táteis” se relacionariam à capacidade do indivíduo em perceber determinado toque ou contato, localizando-o em seu próprio corpo (reconhecimento do corpo e suas partes pelo próprio cérebro), enquanto as “imagens visuais” estão sempre presentes á medida em que existe sempre uma representação

visual do corpo, muitas vezes ativada pelas experiências anteriormente descritas (SCHIELDER, 1999). De forma geral, é possível verificar que nas concepções deste autor a imagem do corpo, tanto quanto o esquema corporal estão associados às sensações e percepções do corpo, sendo conceitos um tanto indiferenciados.

Capisano (1992, p. 179) reafirma estas concepções ao observar que a imagem do corpo se estrutura em nossa mente, no contato do indivíduo consigo mesmo e com o mundo que o rodeia, não sendo mera sensação ou imaginação. Os órgãos dos sentidos, por sua vez, contribuiriam anatômica e fisiologicamente, colocando o homem em comunicação com o mundo: “Pelas numerosas noções fornecidas, os sentidos constituem fonte importante de nossas idéias, com considerável influência sobre os atos psíquicos. Já as impressões produzidas nas superfícies sensoriais a partir dos estímulos externos são transportadas ao cérebro, transformando-se em sensações visuais, auditivas, olfativas, gustativas e táteis (*op.cit.* p.179).

Como Schielder (1999), Capisano (1992) salienta a importância da esfera visual na constituição da imagem corporal, pois é através da visão global que temos do corpo, principalmente “quando em movimento e/ou em contato com o mundo”, que se delinearía a imagem corporal. Pontua, portanto, a importância de um corpo em movimento, já que é o corpo em movimento, em relação com o mundo externo, que nos ofereceria as sensações necessárias à percepção do próprio corpo.

Já para Dolto (1992, p. 10), esquema corporal e imagem do corpo são conceitos completamente distintos, que dizem respeito a experiências diferentes do indivíduo com seu corpo. Compreendendo o corpo enquanto um “mediador organizado” entre o sujeito e o mundo, a autora sugere que o esquema corporal se relaciona à realidade de fato, de um corpo enquanto organismo, resumindo “(...) de certa forma nosso viver carnal no contato com o mundo físico”.

Para exemplificar as diferenças entre esquema corporal e imagem do corpo, a psicanalista observa as vivências relativas a deficiências físicas ou orgânicas. Problemas orgânicos podem, e certamente, afetam o esquema corporal da pessoa, sem que necessariamente sua imagem corporal seja afetada. No caso de uma criança que nasce com, ou adquire uma deficiência física, a forma como esta deficiência será vivida corporalmente (ou como se reflete em seu esquema corporal), afetando ou não a imagem do corpo, em muito estará relacionada com as atitudes e os significados (dos quais derivam estas atitudes) atribuídos por parte dos pais e outros que convivem com a criança. A imagem do corpo só

será, portanto, alterada, caso a experiência psicológica da deficiência seja marcante ou marcada por uma impossibilidade de diálogo e atribuição de sentido à própria doença.

Ainda prosseguindo com as diferenciações entre esquema corporal e imagem do corpo, observa que, “o esquema corporal especifica o indivíduo enquanto representante da espécie, quaisquer que sejam o lugar, época, ou as condições nas quais ele vive. É ele, o esquema corporal, que será o intérprete ativo ou passivo da imagem do corpo, no sentido de que permite a objetivação de uma intersubjetividade (...)” (DOLTO, 1992, p. 14).

O esquema corporal é, a princípio, semelhante em todas as pessoas (numa mesma faixa etária ou etapa do desenvolvimento), enquanto a imagem do corpo é subjetiva, pois relaciona-se ao sujeito, à cultura e à história. É inconsciente, pré-consciente e consciente enquanto a imagem do corpo é, segundo a autora, “eminentemente inconsciente”, só podendo vir a ser pré-consciente ou consciente quando associada à linguagem. A imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais, inter-humanas:

(...) é aquilo onde se inscrevem as experiências relacionais da necessidade, do desejo, valorizantes ou desvalorizantes, ou seja, narcisantes e/ou desnarcisantes. Estas sensações valorizantes ou desvalorizantes manifestam-se como uma simbolização das variações da percepção do esquema corporal e, mais particularmente, daquelas que induzem os encontros inter-humanos, dentre os quais o contato e os dizeres da mãe são predominantes (op.cit., p. 27).

Enfim, o esquema corporal, ao referir-se ao corpo enquanto aparato biológico universal (pertencente a todos os seres humano, de todas as épocas e de todos os lugares) faz a mediação entre o indivíduo e o mundo e possibilita ao indivíduo não só relacionar-se com o mundo mas também com as outras pessoas. Corresponde para a psicanálise, ao “lugar das pulsões”. Já a elaboração das experiências vividas pelo esquema corporal, ao longo da história de vida do sujeito, através da linguagem e da atribuição de sentidos (que são particulares, mas também fortemente influenciados por valores sociais, culturais e históricos), é o que constituirá a representação (mental) do corpo, ou a imagem corporal.

O interesse pelo próprio corpo é algo que acompanha os indivíduos, da infância à vida adulta. É através do corpo que os indivíduos buscam, no mundo externo, seus objetos de satisfação, ao mesmo tempo em que necessitam também diferenciar-se neste mundo. A imagem do corpo é dinâmica e varia de acordo com os momentos da vida de cada um. Esse corpo que nasce fundido ao mundo (no sentido de ser indiferenciado pela ausência da

consciência), busca diferenciar-se dele, à medida que se conhece, para depois regressar a ele, na condição de “sujeito”. Deverá, portanto, constituir-se da soma das representações psíquicas do corpo e dos seus órgãos. Estas representações psíquicas, por sua vez, são formadas pela síntese das representações do outro acerca do nosso corpo, e das representações sociais e culturais às quais estão embutidos determinados valores.

Parece possível reiterar que a imagem corporal provavelmente está intimamente relacionada com a identidade pessoal já que a idéia que a pessoa tem de si mesma é sempre proveniente da imagem que ela tem de si (ou da imagem que gostaria de ter), da imagem ou impressão que os outros têm dela e daquilo que ela concretamente vê e sente quando se vê.

2.3- Fases do desenvolvimento humano

A infância

O desenvolvimento da criança e sua evolução são resultados das interações desta com o mundo ao seu redor. Essas interações se dão, segundo Vayer (1984) em três níveis: “corporal”, tendo o corpo como meio de relação, no “mundo dos objetos”, no qual ela cresce e exerce seu Ego e nos “mundos dos outros”, que corresponde a tudo aquilo e aqueles dos quais a criança depende para satisfazer suas necessidades vitais e afetivas. Não podendo ainda separar a realidade subjetiva da realidade externa, a criança na primeira infância tem o ego corporal como o centro de sua personalidade, estando motricidade e psiquismo fundidos e indissociáveis (VAYER, 1984, p. 20).

Na adolescência bem como na idade adulta, ambos permanecem correlatos, já que o corpo é em si o fato verdadeiro de estar no mundo, não só a origem do conhecimento, mas um meio de relação e comunicação.

O primeiro aspecto da experiência corporal, o esquema corporal, é a experiência do corpo como objeto, com situação espacial bem definida. A criança reconhece e diferencia o que é seu do mundo, sendo esta uma experiência privilegiada pelo contato e encontrando-se no centro do desenvolvimento do Eu, pois corpo e suas fronteiras reconhecidas delimitam espaço (*op.cit.*, p. 30). A criança só pode reconhecer-se enquanto indivíduo quando toma consciência de ser ela mesma em qualquer lugar; com seus limites conscientemente experimentados; o corpo se diferencia como “instrumento funcional” e como meio de relação.

Nesta constante interação do corpo com o meio, a criança construirá determinados conhecimentos acerca de si, conhecimentos estes que influenciarão seus comportamentos e atitudes, num movimento através do qual será elaborado seu ego de forma mais definitiva. Segundo as concepções da psicanálise, o Ego é antes de tudo, corporal; a distinção entre o mundo interior da experiência subjetiva e do mundo dos objetos se faz pela experiência entre as “pulsões internas” e os objetos que podem reduzir esta “tensão”, e é o que permite ao indivíduo chegar a uma identidade pessoal.

Vayer (1984) adverte para o fato de que todas as experiências da criança com o prazer, a dor, o sucesso e o fracasso, são vividas corporalmente. Mais tarde, na convivência com outros, estas experiências são acrescidas de valores sociais que o meio dá ao corpo e em suas partes, e então, este corpo acaba investido de significado, sentimentos e valores particulares, pessoais, e também sociais. É este corpo, dotado de valores, significados e de uma capacidade “tônico-afetiva”, e posteriormente, gestual, que estabelecerá modos de comunicação com o mundo, bem como a construção da imagem corporal e, sendo o meio de relação do indivíduo com o mundo, é fortemente influenciado por valores corporais que, “paralelamente à consciência e ao reconhecimento das propriedades espaciais do corpo, se desenvolve a experiência do corpo como símbolo do Ego e como ator na relação com o mundo e com os outros” (*op.cit*,p.30).

A interação da criança com o mundo e a conseqüente aquisição da linguagem (mesmo que de forma ainda rudimentar), permitirá que ela aprenda a nomear as partes de seu corpo bem como a correlacioná-las com outros conceitos, o que se caracteriza por um movimento de aprendizagem sobre o corpo através do qual lhe são apresentados “termos simbólicos” ou palavras que os representem. Este fato obviamente interfere diretamente na experiência corporal já que interferem na representação que a criança constrói sobre seu próprio corpo.

Vayer & Toulouse (1985, p. 89) atentam para o fato de que “aquilo que chamamos de consciência de si mesmo é evidentemente o conjunto de retroações originados das interações indivíduo-mundo”. Desta forma, reiteram a importância do meio no processo de significação e conhecimento do corpo, que vai então desempenhar duplo papel: contribuir para definir na linguagem verbal os elementos corporais e as orientações da ação, para conceituar, portanto, a experiência corporal e, ao mesmo tempo, contribuir para valorizar socialmente determinadas partes do corpo e determinadas formas de interação:

Os esquemas, os conceitos, os valores que os acompanham, são oriundos da experiência do indivíduo; portanto, intimamente

ligados ao meio no qual essa experiência se realizou. Eles coexistem e funcionam integralmente e de forma mais ou menos harmoniosa, e servem de base permanente às ações e interações do indivíduo frente ao mundo (VAYER & TOULOUSE, 1985, p.93).

A adolescência

A adolescência caracteriza-se por ser uma fase da vida dos indivíduos, que varia de acordo com a ciência que a aborda, mas que, necessariamente encontra-se entre o final da infância e o começo da vida adulta. Os limites da adolescência não são fixos e variam de acordo com fatores constitucionais, psicológicos, sociais, econômicos e culturais. Trata-se de um período de transição marcado pela modificação física, mental e emocional. (D'ANDREA, 1996; BEE, 1997).

As mudanças corporais características da adolescência, estão associadas ao aumento (considerável) das atividades glandulares, resultando, portanto, no aumento da secreção de hormônios “específicos do sexo” alterando também o crescimento dos indivíduos. Dentre as mudanças físicas mais comuns observa-se um aumento considerável da altura, alteração da forma, e proporção do corpo. “As fibras musculares e os tecidos ósseos passam por um rápido crescimento na adolescência, espessando-se e adensando-se. Como uma das conseqüências, os adolescentes tornam-se bastante mais fortes em poucos anos” (BEE, 1997, p. 323).

O aumento dos tecidos ósseos e da musculatura são observados em ambos os sexos, porém o aumento é maior nos meninos. Em contrapartida, observa-se também um aumento do tecido gorduroso do corpo, que é maior nas meninas. Assim, as diferenças no desenvolvimento de meninos e meninas se dão por razões hormonais, constitutivas e também sociais (por exemplo, a autora observa que em nossa cultura ocidental, os meninos dedicam-se mais a atividades físicas que as meninas, o que interfere em seu desenvolvimento corporal), todos estes fatores, contribuem para o “desenvolvimento da maturidade sexual plena, o que inclui mudanças nas características sexuais primárias, como os testículos e o pênis, nos meninos, e os ovários, o útero e a vagina nas meninas, bem como nas características sexuais secundárias, como o desenvolvimento das mamas nas meninas, e pêlos no corpo e rosto, além de mudanças na voz, nos meninos” (*op.cit.*, p. 324).

Por um caráter “didático”, alguns autores costumam dividir a adolescência em três estágios: a pré-puberdade, puberdade e pós-puberdade. Esta divisão é utilizada por D'Andrea

(1996), que caracteriza a pré-puberdade pelo início das alterações físicas (as crianças crescem cerca de 10 cm e aumentam sua massa corporal em aproximadamente 6 Kg por ano) e de outras capacidades, exigindo do adolescente uma determinada reorganização psíquica. Justamente em decorrência destas alterações, sentidas primeiramente no corpo, que surgirá, no adolescente, a iminente necessidade de se “reajustar”, influenciando nas suas mudanças de comportamento e nas alterações da auto-imagem.

Sentindo que deixam de ser crianças e aproximando-se de serem adultos, observa-se quanto ao comportamento adolescente que há uma intensificação das atividades físicas, intelectuais e artísticas, bem como das aspirações emocionais e das tendências a buscar objetos fora da família para odiar, amar ou identificar-se (D’ANDREA, 1996, p. 85).

As variações no ritmo de crescimento são fatores bastante importantes na manutenção ou não da auto-estima dos adolescentes, podendo ser “facilitadores” ou “dificultadores” das relações sociais que se estabelecem. As semelhanças e as diferenças constitucionais, inscritas nos corpos destes indivíduos, podem ser geradores de afinidades e/ou exclusões, como também observam outros autores.

A puberdade, por volta dos 13 anos, representa, segundo o mesmo autor, o período em que se intensifica a maturação dos órgãos reprodutores, preparando os indivíduos para a sexualidade adulta. Nas meninas, este período é marcado por um evento pontual - ao contrário dos meninos cujas mudanças são mais gradativas - a primeira menstruação, ou menarca, que vem aliada a outras mudanças corporais. A aceitação destas mudanças, no que diz respeito às meninas, dependerá, da “estabilidade de suas identificações femininas” (*op.cit.*, p. 92).

Para os meninos, a puberdade é marcada pelo “aumento do sistema músculo-esquelético e de outras modificações físicas iniciadas antes; os órgãos genitais crescem, os testículos e o pênis desenvolvem-se, a próstata e a vesícula seminal amadurecem e começa a produção de esperma” (*op.cit.*, p.93). Ainda nos anos que se seguem, aparecerão a barba e os pêlos corporais, a voz irá engrossar.

Rappaport *et al* (1981 b, p. 16-17) reiteram o “drama” vivenciado por estes adolescentes na tentativa de conformação com um corpo que se modifica a cada dia; como o crescimento é rápido, e também desproporcional, o adolescente se sente, e é desajeitado, ainda não domina bem seu corpo, porque não se adaptou a ele: “O adolescente perde seu domínio exatamente após o momento de sua aquisição”, o que lhe implica num sentimento de perplexidade “diante de um corpo que é seu, mas que lhe soa estranho”. Aliados às alterações de ordem física, encontram-se os fatores libidinais, que evoluem em paralelo e que suscitam nestes indivíduos sentimentos ambivalentes de empolgação e medo.

Parece consenso que todas as mudanças físicas decorrentes da adolescência acarretam efeitos psicológicos. Esses efeitos dizem respeito não só à maneira como o adolescente lida com estas mudanças (de forma positiva ou negativa), mas também a uma provável reestruturação de sua identidade (que deixa de ser infantil para ser adulta).

A aceitação ou não do processo de amadurecimento e desenvolvimento do corpo, característicos desta fase da vida, pode ser mais bem entendido, segundo Bee (1997, p. 341) a partir da “hipótese dos modelos internos”:

Conforme tal hipótese, a discrepância entre a expectativa de um adolescente e aquilo que realmente acontece é que determina o efeito psicológico, exatamente o mesmo que ocorre quando dissemos que a discrepância entre as metas e as conquistas é que determina a auto-estima. Aqueles cujo desenvolvimento corre fora da variação desejada ou esperada estão propensos a pensar pior acerca de si mesmos, a ser menos felizes com reação a seus corpos e ao processo da puberdade, tendo, quem sabe, menos amigos, ou vivenciando outros sinais de angustia (FAUST, LERNER & PETERSEN⁴ apud BEE, 1997, p. 341).

A mesma autora observa que pelas expectativas de nossa cultura, as meninas cujo desenvolvimento está na média (entre os 12 e 14 anos) e os meninos cujo desenvolvimento sofre uma antecipação provavelmente possuem um “melhor funcionamento psicológico”. Os garotos que “amadurecem mais cedo”, tendem a desenvolver características corporais que são socialmente valorizadas, como a força muscular e os ombros largos, além de lhe proporcionarem vantagens no meio esportivo.

Quanto ao desenvolvimento das meninas e a aceitação deste desenvolvimento, pesquisas revelariam que “meninas precoces quanto ao desenvolvimento (principais mudanças físicas antes dos 11 ou 12 anos) mostram, de maneira consistente, mais imagens negativas do corpo, como o enxergarem-se gordas demais” (BEE, 1997, p. 341).

A “pós puberdade”, ou final da adolescência, é marcada principalmente nas sociedades ocidentais, pela integração definitiva do indivíduo no mundo\vida adultos. Para isto, ele necessita “enfrentar o problema vocacional, emancipar-se da família, desenvolver relações satisfatórias com o sexo oposto e integrar sua personalidade, cristalizando uma identidade pessoal” (D’ANDREA, 1996, p. 98).

⁴ FAUST, M. S. (1983). Alternative constructions of adolescent growth. In: J. Books-Gunn & A. C. Petersen (Eds), *Girls at puberty. Biological and psychological perspectives* (pp. 105-125) New York: Plenum Press. 42.

Para a integração da personalidade, o jovem necessita conciliar as suas experiências pessoais com as demandas sociais e emocionais presentes. Por características específicas da própria cultura, esta se torna uma tarefa bastante difícil, ao mesmo tempo em que é urgente, pois os valores são tão variados e contraditórios que ter consciência plena do “quem sou eu” e “qual o papel que devo desempenhar”, demandam mais maturidade, e sabedoria, do que estes jovens costumam ter nesta faixa etária. Estas demandas, do ponto de vista social e cultural são algumas das responsáveis pelas dificuldades inerentes à adolescência.

A adolescência, para Aberastury (1990, p. 15-16) é um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento. Este desprendimento refere-se à perda da onipotência infantil e de certa forma, dos valores familiares. É o momento em que o indivíduo lança-se ao mundo na busca de sua própria identidade, o que só será possível quando houver a integração de seu corpo adulto à sua imagem corporal. É um momento conflitivo para o sujeito, e também o é para os pais e para a sociedade, que precisam se adaptar a este novo indivíduo.

Com relação aos pais, estes precisam desprender-se do filho criança e evoluir para uma relação com o filho adulto, o que implica também uma conformação psicológica por parte deles, acerca do próprio curso da vida, ou seja, é preciso com a aceitação do crescimento do filho, aceitar também o “devir do envelhecimento e a morte”.

Assim, tanto os pais, quanto a própria sociedade, aceitam, com certa ambivalência, e até mesmo, com certa resistência, este processo de crescimento que caracteriza a entrada do indivíduo para a vida adulta. O adolescente por sua vez, tem de lidar com estas situações externas e ambíguas - que caracterizam a reação dos outros com relação a seu crescimento - e que, muitas vezes, se caracterizam por cobranças ou demandas para as quais este jovem ainda não se encontra preparado para lidar. Tudo isto ao mesmo tempo em que “(...) precisa fazer as pazes com seu corpo, para terminar de conformar-se a ele, para sentir-se conforme com ele” (ABERASTURY, 1990, p. 16).

De outra forma, pode-se inferir que a tarefa primordial da adolescência, do ponto de vista psicológico, é o renunciar ao corpo de criança, que se modifica vertiginosamente alterando sua imagem corporal e a representação de si mesmo, aceitando-se e acostumando-se com seu corpo adulto. Neste sentido é possível observar segundo a mesma autora, que a busca da representação do próprio corpo é uma atividade característica desta fase sendo que é preciso elaborar uma “nova imagem corporal”, que vai se configurando de acordo com as mudanças ou modificações externas do corpo: “As modificações psicológicas que se produzem neste período, e que são correlatas de modificações corporais, levam a uma nova relação com os pais e

com o mundo, o que só é possível se, se elabora lentamente o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação dos pais da infância” (*op.cit.*, p. 24).

Estas mudanças psicológicas, derivadas das mudanças corporais, aliadas aos fatores sócio-culturais acima mencionados por D’Andrea (1996), portanto, obrigam o jovem a uma reformulação de sua identidade. É na convivência com o grupo, que esta nova identidade será construída - conscientemente, inconscientemente e principalmente, socialmente – já que é no grupo que o adolescente busca a uniformidade, que lhe dá a sensação de segurança e estima pessoal, além da possibilidade de, a seguir, “diferenciar-se”. Aberastury (1986, p. 37) reitera a visão do autor, ressaltando que “é no grupo e nas convivências sociais, nos modos de interação que se estabelecem, que o indivíduo adolescente encontra um reforço muito necessário para os aspectos mutáveis do ego que se produzem nesse período da vida”.

Bee (1997, p. 344) ao relatar a dificuldade dos adolescentes em se afastarem de sua identidade infantil para a constituição da identidade adulta, também atenta para a importância da escola e dos grupos. A escola, para a autora, não apenas se constitui numa “arena” onde os adolescentes podem praticar suas novas habilidades sociais sexuais, mas é ainda o cenário em que a sociedade tenta moldar as atitudes e os comportamentos dos jovens, de modo a prepará-los para a vida adulta.

Já os grupos de adolescentes, que se formam na escola, e que são bastante característicos, são uma base segura na qual o jovem pode movimentar-se, na direção de uma solução singular ao processo de identidade (BEE, 1997, p. 353). É no contato com outros, que o jovem poderá exprimir algumas de suas crenças (à medida que as formula ou as “encontra”), metas (inclusive profissionais) bem como exercitar sua capacidade de relacionar-se e estabelecer vínculos com outras pessoas. Estas experiências ajudarão o adolescente a ter uma visão mais integrada, coerente e consistente de si, aspectos imprescindíveis na construção da identidade adulta.

Não é difícil pensar nas implicações que estas identificações têm quando se trata do próprio corpo e do corpo do outro. Pensar acerca do corpo e atualizar estas concepções concomitantemente à necessidade de ser aceito dentro de grupos específicos faz com que o adolescente estabeleça relações específicas e particulares com seu corpo, o que é diretamente influenciado pelas alterações corporais e as condições em que se encontram este corpo.

Para obedecer aos padrões estéticos vigentes, derivados de uma supervalorização do corpo e da estética nas sociedades atuais - o que Codo & Senne (1985) denominaram de “corpocratia” - e conseqüentemente, para ser aceito no grupo, o adolescente, muitas vezes encontra, em formas mórbidas de manifestação deste desejo coletivo pelo corpo perfeito,

saídas convenientes para um impasse que é característico desta fase específica do desenvolvimento biológico e psicológico do ser humano nas civilizações ocidentais, o que remete à concepção e existência de representações específicas a respeito do corpo. Por “corpolatria” entende-se a posição de centralidade do corpo nas sociedades contemporâneas e “refere-se a todo um universo mágico no qual se estrutura um verdadeiro culto ao corpo e cuja marca mais evidente é o narcisismo” (CODO & SENNE, 1985, p. 12).

Bee (1997) ao atentar para a grande incidência de transtornos alimentares em jovens adolescentes de nossa cultura, aponta para o aspecto específico da aceitação do corpo, chamando a atenção para dois transtornos nervosos, a bulimia e a anorexia, cuja incidência tem aumentado bastante nas últimas décadas. A bulimia caracteriza-se por uma preocupação exagerada com o peso gerando episódios de alimentação excessiva seguidos de vômitos provocados, uso de laxantes e diuréticos.

Quanto à anorexia, caracteriza-se por uma recusa em alimentar-se, com comportamento voltado para a perda de peso, decorrentes de uma preocupação ou medo excessivos de engordar. É, segundo Bee (1997), menos comum que a bulimia, porém mais fatal. Ambos os transtornos decorrem de uma visão distorcida do corpo, ou seja, a imagem corporal não corresponde ao esquema corporal e suas condições físicas concretas.

Estima-se, segundo a autora, que 10 a 15% das jovens anoréxicas submetem-se a fome, até que este quadro às levem à morte. A anorexia afeta principalmente indivíduos do sexo feminino, pré-adolescentes ou adolescentes e sua incidência parece estar relacionada com as exigências sociais para se manter uma magreza exagerada.

As causas dessas duas doenças parecem ser, uma vez mais, a discrepância entre a imagem interna que a pessoa tem da espécie de corpo desejada e a maneira como ela percebe o próprio corpo. Ambos os transtornos parecem estar aumentando em frequência, devido à ênfase atual intensificada, em vários países ocidentais, sobre uma forma corporal longilínea, pré-púbere, como sendo a ideal. (BEE, 1997, p. 328).

A maturidade ou idade adulta

D’Andrea (1996, p. 109) sugere que a adolescência chega ao fim por volta dos 20 anos, quando o indivíduo se convenceria de que possui identidade formada, é capaz de

relacionar-se com o sexo oposto e definiu-se profissionalmente; com estas aquisições, o jovem entra para a fase adulta, cujo início configura-se por volta dos 20 ou 25 anos estendendo-se até o climatério. Por adulto jovem compreende-se o indivíduo até aproximadamente 35 anos e a partir desta idade, os indivíduos passam a configurar o que chamamos de “meia-idade”.

Com relação ao funcionamento físico dos indivíduos na “vida adulta jovem”, Bee (1997, p. 447) salienta que o adulto, por volta dos 20 ou 30 anos possui mais tecido muscular, um máximo de cálcio nos ossos, mais massa cerebral, melhor visão, audição e olfato, maior capacidade de oxigenação e um sistema imunológico mais eficiente. Ele é mais forte, mais rápido e mais capaz de recuperar-se do exercício, de se adaptar às condições do corpo em mudança, tais como as mudanças na temperatura ou a maiores altitudes.

D’Andrea (1996) observa que o adulto jovem, que vive na sociedade ocidental, provavelmente possuirá “três responsabilidades” para com a sociedade e para consigo mesmo: o ajustamento profissional, o casamento e a paternidade. A escolha e o ajustamento profissionais são de grande importância (e muito cobrados socialmente) no desenvolvimento do indivíduo, pois para tal, exige-se deste uma “definição pessoal”, influenciada pelas demandas do meio e também pelo caráter ou identidade do indivíduo. A profissão definirá a posição deste sujeito na sociedade, seu *status*, e seu estilo de vida, estando, portanto associada não só à personalidade deste indivíduo, mas também a outras condições que influem na escolha, sejam eles materiais, culturais e/ou valorativas.

O período da maturidade também é marcado pela “fase do casamento”, quando o indivíduo tem que enfrentar um novo conflito, que se caracteriza pela capacidade pessoal de estabelecer relações de intimidade com outra pessoa. Esta capacidade pressupõe uma outra, que é a capacidade de conviver consigo mesmo, já que são necessários recursos internos, pessoais que permitam aos sujeitos participarem de relações de amizade, amor, relações sexuais, etc. (D’ ANDREA, 1996, p. 113).

A paternidade, que se segue ao casamento, ou assim a sociedade espera, é um fato considerado pelo autor, de grande relevância no que diz respeito à vida adulta, pois não só marca o compromisso do indivíduo com um novo papel – o de pai ou de mãe – como é uma forma de afirmação do casamento e da virilidade do homem perante a sociedade.

A meia-idade

Configura-se, segundo D'Andrea (1996), pelo período entre os 35 e os 50 anos de idade e é marcada pela maturidade propriamente dita. Observa-se que o autor fala de uma maturidade “ideal” muitas vezes inacessível a grande parte da população, não só brasileira, mas mundial, que não consegue realizar este ciclo através do qual seriam adquiridos determinados traços fundamentais a esta fase da vida e do desenvolvimento humano, como sugere o autor que, entende por maturidade, o clímax da história pessoal, o ponto em que o indivíduo provavelmente conseguiu plasmar um conjunto de traços que o definem, frente a si mesmo e aos demais.

Dentre estes traços estariam à capacidade do indivíduo em reconhecer seus sentimentos e reações, ter um sistema de valores estáveis, autoconfiança e flexibilidade, bem como capacidade de tomar decisões, estabelecer amizades e outros relacionamentos duradouros, aliados a certa estabilidade financeira e sucesso profissional. Independentemente de estes aspectos serem parte ou não da vida destes indivíduos, existiria, segundo o autor, um impasse gerador de muitas angústias, e que decorrem justamente do fato de que este período específico da vida pode ser o topo da escala ascendente da vida, enquanto é também o início do declínio de sua personalidade. É na meia idade que a condição finita do ser humano começa a ser sentida de forma mais realística, e isto se dá pela condição do ego amadurecido em perceber algumas mudanças corporais: “O cabelo começa a embranquecer e a ralear, as rugas acentuam-se, o tegumento torna-se flácido, a acuidade auditiva e visual diminuem, dores musculares e articulares são mais freqüentes, os prazeres da mesa começam a tornar-se proibitivos pela ameaça à saúde e os fantasmas das oclusões coronarianas, dos infartos do miocárdio, das úlceras, do câncer, começam a assediar a pessoa (D'ANDREA, 1996, p. 132).

Mesmo nos indivíduos mais saudáveis, nota-se um aumento da preocupação com a questão da saúde, que é agravada pela doença ou morte de amigos e familiares da mesma faixa etária. Qualquer perda é sentida de forma mais drástica, podendo desencadear algumas ansiedades ou angustias existenciais relacionadas com a finitude e o sentido da vida, dando a estes indivíduos uma sensação de que “a vida é curta”.

Outro fato marcante, especificamente para as mulheres, refere-se ao climatério, que representa a diminuição da atividade glandular sexual e tem seu marco fisiológico na menopausa, por volta dos 45 anos, quando cessam na mulher as menstruações. Todas as modificações físicas peculiares à meia idade têm seu ponto crítico neste fenômeno. O climatério, pelas mudanças hormonais que influem na economia emocional, requer quase

sempre uma reformulação de atitudes da mulher a respeito de si mesma, o que repercute profundamente no interior de sua personalidade (D'ANDREA, 1996, p. 137-138).

Apesar de não existir para o homem um fenômeno fisiológico tão marcante quanto ao da mulher, cuja atividade glandular não possui um declínio tão rápido, observa-se de maneira geral um temor pela impotência sexual bem como pela perda de atributos físicos que outrora definiram sua masculinidade. Deste temor, podem surgir mudanças de comportamento, bastante observadas atualmente, como uma maior dedicação a atividades físicas e outros cuidados com o corpo, na tentativa de retardar o processo de envelhecimento.

A velhice

A velhice é um conceito controvertido, muito relativo e repleto de preconceitos. De forma geral, pode ser considerada como “um conjunto de ocorrências que representam o declínio global das funções físicas, intelectuais e emocionais” (*op.cit.*, p. 143).

Dentre as características físicas mais marcantes, observam-se o aspecto “apergaminhado” da pele, a atrofia muscular difusa, a fragilidade óssea, a “canície” (cabelos brancos), o desgaste e a queda dos dentes, a atrofia geral dos tecidos e órgãos, as alterações da memória, a limitação dos interesses intelectuais, a equanimidade, os sentimentos de saciedade dos impulsos, etc. (*op.cit* p. 143)

Assim, a velhice, segundo o autor, envolve um complexo de decadência funcional que começa bem antes da velhice. Vale ressaltar que as características acima citadas são fruto de uma generalização visto que as capacidades fisiológicas, psicológicas e cognitivas podem se alterar, decair ou até mesmo atingir seu ápice em diferentes fases da vida dos indivíduos sendo muito relativas.

Aliada às mudanças corporais e condições de saúde que na maioria das vezes são os indícios de uma velhice que “se aproxima”, observam-se alterações na personalidade do indivíduo que, mesmo possuindo um ego maduro, como é de se esperar, terá de lidar também com as conseqüências de seu envelhecimento no outro.

Como a criança pequena conhece seu corpo a partir do corpo do outro, o velho reconhece sua velhice a partir das impressões que seu corpo causa no outro – outro corpo. Isso, obviamente que aliado a julgamentos, valores e preconceitos subjacentes à cultura na qual está inserido. Sua imagem corporal é alterada e o velho precisa lidar com a falta de correspondência que

muitas vezes existe entre aquilo que ele pretende fazer e as limitações impostas por seu próprio corpo.

De maneira geral, o comprometimento psicofísico é variável no período da velhice enquanto que é na senilidade que as funções físicas e psíquicas são verdadeiramente comprometidas, em maior ou menor grau: “A maioria das pessoas, após os 70 anos, apresentam uma curva progressivamente descendente daquelas funções cujas características definem o último período da vida, que é a senilidade. A senilidade não constitui em si mesma uma enfermidade, como querem alguns, mas uma seqüência natural do ciclo vital que culminará com a morte” (D’ANDREA, 1996, p. 151).

A decadência das funções físicas, motoras e fisiológicas mesmo que não acompanhadas de nenhum tipo de demência, alteram, de forma drástica o comportamento do velho, que se torna progressivamente dependente de cuidados de outros. Essa “involução fisiológica” vem, segundo o autor, acompanhada de uma “involução psicológica”, mesmo que o idoso não seja vítima de qualquer perturbação emocional.

3.1-A influência dos Estudos Culturais da Ciência

Num primeiro momento, se faz necessário observar que grande parte dos estudos recentes na área da Educação, que se debruçam sobre as questões relativas ao tema Corpo Humano, são provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação, dentro da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, ou ainda, mesmo que não sendo oriundos desta instituição específica, acabam por partilhar destes mesmo referenciais teóricos. Assim sendo, é possível observar as influências dos estudos culturais na base dos questionamentos e teorizações acerca do tratamento dado ao corpo nos processos formais e informais de educação, nos livros didáticos e outras fontes através das quais os indivíduos aprendem sobre seus corpos.

Wortmann & Veiga-Neto (2001, p. 7-8), ao tentarem definir/situar o surgimento dos Estudos Culturais, remetem a segunda metade do séc.XX, quando, segundo os autores, houve o “surgimento de uma multiplicidade de campos de conhecimento não disciplinares”; esses campos de estudo instituíram-se, então, na articulação ou confluência entre algumas ciências como a história, a filosofia, a sociologia e a antropologia, dentre outras que, a partir de uma abordagem interdisciplinar, ou melhor, “adisciplinar” buscaram compreender o conhecimento científico de uma forma mais completa, indagando acerca de suas origens e finalidades bem como atentando para a influência da cultura neste processo.

A esses questionamentos e teorizações acerca da origem e das finalidades da ciência, tendo como base o pressuposto de que ela é produto da cultura, dá-se o nome de Estudos Culturais da Ciência, que se situam no campo de produção dos Estudos Culturais, que por sua vez, tem sido referido ora como uma tendência da qual se deve desconfiar porque põem em questão preceitos historicamente invocados para celebrar o conhecimento científico e as práticas que produzem - ora como um campo de estudos muito produtivo, na medida em que a partir dele se pode discutir a construção discursiva - e social - da ciência e daquilo que ela produz (WORTMANN & VEIGA-NETO, 2001, p. 21).

Ainda caracterizando esses estudos, os autores prosseguem salientando que em todas as discussões fomentadas pelos estudos culturais, estão implicadas ou problematizadas as questões de força, controle e dominação implicadas nas relações (assimétricas) de poder que caracterizam nossa sociedade. Assim como os Estudos Culturais, os Estudos Culturais da Ciência “não fazem qualquer distinção entre alta e baixa cultura, entre cultura erudita e

cultura popular, além disso, não estabelece qualquer distinção de valor entre senso comum e conhecimento científico” (*op.cit.*, p. 35).

Muitos pesquisadores da área da Educação e, mais especificamente, do ensino de ciências e biologia vêm se preocupando, portanto, com a questão da abordagem do corpo humano na educação formal. Pensar “qual” corpo humano é atualmente referendado no ensino de ciências, de biologia, ou na educação de forma geral faz com que vários autores/pesquisadores se deparem com conteúdos curriculares centrados na anatomia e fisiologia do corpo.

Segundo Trivelato (2005, p. 122), “há um problema de tamanho para incluir o corpo humano no ensino de biologia”, Isto porque, “por sua dimensão, o ser humano cabe, no ensino, apenas aos pedaços”. Primeiro dividido entre cabeça, tronco e membros, o corpo é depois, subdividido em sistemas, e “à medida que avança o grau de escolarização, avança-se também a fragmentação do corpo”.

O corpo, que é “fragmentado”, “esquartejado” na educação, é o mesmo corpo fragmentado e esquartejado pela própria ciência que pretendeu conhecê-lo, mapeá-lo.

A autora resgata o fato de que na civilização ocidental, pouco se soube sobre o corpo e suas estruturas durante a Idade Média. Já o Renascimento teria introduzido, pela “dessacralização” do corpo, novas práticas, como a dissecação anatômica, o que permitiu o avanço do conhecimento sobre o presente “objeto de estudo” e que se originou justamente na divisão ou separação de suas partes, decorrentes de uma visão mecanicista.

Assim, o estudo dos diversos sistemas dá-se em conformidade com uma abordagem mecânica do corpo, exemplificada com figuras ou desenhos contidos nos livros texto que corresponderiam, ou melhor, representariam sua estrutura interna. Esta forma de abordagem causaria aos alunos uma desarticulação de idéias, decorrentes da falta de uma continuidade através da qual estes sistemas se integrariam num mesmo corpo.

Para Trivelato (2005), o fato do conhecimento sobre o corpo humano ter se desenvolvido simultaneamente ao conhecimento sobre outros seres vivos poderia ser uma das razões pelas quais houve uma “perda da identidade do corpo humano enquanto sistema integrado”, fazendo-o “participar de padrões de organização e funcionamento comum aos seres vivos”.

A partir das décadas de 1970 e 1980, com a incorporação da dimensão bioquímica ao estudo das funções do organismo, observa-se um expressivo movimento curricular de valorização de atividades de experimentação e nas reflexões acadêmicas, a valorização de

abordagens interdisciplinares para o estudo do corpo humano que, agora, deveria ser considerado enquanto um todo integrado (TRIVELATO, 2005, p. 126).

Na contracorrente desta visão tendencialmente holística para o tratamento da temática em sala de aula, vê-se avançar, ao final deste mesmo século, um conjunto de estudos e conhecimentos a nível genético e molecular que incorporaram novas propriedades aos seres vivos. As possibilidades da genética propiciaram uma nova forma de compreensão da vida, que, se não é propriamente mecanicista ou reducionista como costumou ser até então, é devido aos dilemas e debates éticos que estas possibilidades/conhecimentos suscitam ao serem amplamente divulgadas e popularizadas. Quanto a esses dilemas morais e éticos, a autora salienta que estes remetem a uma determinada concepção de organismo vivo, com uma complexidade que se impõe. Ou seja, apesar das abordagens reducionistas através das quais se fundam os discursos científicos sobre o corpo, os seres humanos possuem uma concepção de ser vivo que impõe determinados “limites” morais e éticos no tratamento do mesmo, principalmente pelas ciências.

Entretanto, com relação às práticas curriculares, observa-se a prevalência das abordagens reducionistas no estudo do corpo, que “vai se apresentando em aspectos funcionais, celulares e moleculares, por uma forte tradição curricular que se expressa em organização de tópicos, em ilustrações, esquemas, equações, etc.” (TRIVELATO, 2005, p. 127).

Essa abordagem reducionista da qual fala a autora faz parte de uma cultura educacional que tem suas origens no modelo de ciência da cultura ocidental e que, através das universidades, formam professores com esta mesma visão de corpo e ciência. Mesmo observando algumas tentativas de integração do currículo e dos conteúdos de biologia dentro de uma nova visão, é preciso considerar que esse “novo conhecimento” está associado a uma forma diferente de compreender a natureza e os fenômenos da vida, o que demanda tempo, além de outras dificuldades no âmbito da formação inicial e continuada de professores, pois são eles quem primeiramente deverão compartilhar dessa nova visão. Assim, os professores, quando no período de sua formação inicial, se deparam com professores que foram formados dentro de uma visão cartesiana, e inclusive a partir de conteúdos que já não são aqueles prevalecentes nas grades curriculares atuais. Além disto, há de se considerar o tempo necessário para que os materiais didáticos se adequem a uma nova visão, incorporando conhecimentos mais recentes. (*op.cit.*, p. 128).

Portanto, pensar o problema do corpo na educação torna indispensável questionar as possibilidades que esta educação oferece aos alunos para que construam uma imagem

corporal e uma idéia de ser humano que seja compatível com os objetivos mais nobres da educação, que consistem na formação de indivíduos conscientes, capazes de ter atitudes responsáveis com relação as suas próprias vidas, no exercício de sua cidadania.

Macedo (2005, p. 132) também expressa preocupação quanto à forma com que o corpo vem sendo abordado no ensino de ciências. Para a autora, trata-se não apenas do corpo humano, mas de um sujeito humano que é construído a partir de dispositivos culturais, dentre os quais os guias curriculares e os livros didáticos são ferramentas fundamentais já que atendem a objetivos sociais específicos e que, inclusive, diferem dos objetivos da própria ciência.

Para a autora, o objetivo maior da educação é a “formação de alunos enquanto sujeitos sociais e culturais” e, portanto, a relação entre aquilo que se ensina e o que se aprende sobre o corpo na educação formal teria implicações na corporeidade dos indivíduos, já que seríamos incitados a viver nossos corpos como “uma grande máquina humana” e não a partir de nossas experiências pessoais ou sociais (*op.cit.* p. 133).

O corpo humano tem sido retirado dos espaços culturais que ocupa, sendo tratado pelos livros didáticos como “objeto de manipulação” dos cientistas, ou ainda, retirados de sua dimensão biológica ao ser reduzido ao mecânico em analogias com máquinas e outros objetos/entidades inanimados. A autora ainda reconhece que, esse “esquartejamento” é parte do método científico, base das ciências naturais modernas, mas atenta para as limitações e implicações dessa concepção de corpo na formação das identidades.

Ao examinar os Parâmetros curriculares Nacionais, Macedo (2005) julga que a ênfase dada na dimensão biológica do corpo e da sexualidade, em detrimento de outras dimensões inerentes aos seres humanos como a psicológica e a cultural, é prejudicial à formação dos alunos, no sentido de que fazem supor que todos os indivíduos vivem seus corpos da mesma maneira. O corpo é um “suporte para a identidade dos sujeitos” e assim sendo, uma “concepção biologizada” de corpo atuaria no sentido da “essencialização” das identidades dos sujeitos, o que seria um dos caminhos adotados pela modernidade para o estabelecimento de identidades fixas, porque naturais, impedindo ou invalidando as discussões acerca das diferenças (*op.cit.*, p. 137).

Para a pesquisadora, os currículos de ciências tentam ressaltar nossa condição de “humanos universalmente idênticos”, por termos uma base genética e biológica comum, mas exclui, ou pelo menos, tenta excluir, o fato de que alunos e professores, ao mesmo tempo que lidam com os conteúdos científicos veiculados por uma determinada grade curricular, o fazem num determinado espaço-tempo, que é o da escola, nos quais vivem sentimentos de

pertencimento além de outras experiências corporais que mostram que “suas identidades são contingentes e que seus corpos são alterados pela cultura” (MACEDO, 2005, p. 138).

Quando o ensino de ciências enfatiza o corpo enquanto um conjunto de órgãos, tecidos e sistemas “alunos e professores experimentam a alienação de sua experiência corpórea e sexual”, pois se omitem as relações desse corpo com os sentimentos, desejos, comportamentos e identidades sexuais por eles vivenciados de forma única e subjetiva.

Silva (2005, p. 143) procura questionar a construção de conceitos como “natural”, “biológico” e outros que costumam adjetivar/definir o corpo humano na educação científica. Para a autora, o conhecimento científico é culturalmente construído e a ciência, uma prática “sociocultural”, portanto todos os discursos articulados acerca da natureza humana trazem consequências para o modo de vida das pessoas, para a organização e planejamento das instituições que compõem e organizam a sociedade, tendo, enfim, uma grande ascendência sobre as políticas públicas.

Para a autora, o corpo humano, enquanto conteúdo programático ou tema, é uma “especificidade” do ensino de ciências e vem sendo apresentado a partir dos olhares da biomedicina - afirmando a visão de outros autores (TRIVELATO, 2005; MACEDO, 2005) - recebendo atenção especial em vários momentos do currículo do ensino fundamental e médio: “O corpo, substrato material de nossa existência na condição de homens e mulheres, que se torna inseparável de nossas identidades e diferenças, tem, assim, um lugar consolidado nos currículos das ciências” (SILVA, 2005, p. 144).

No entanto, esse corpo do ensino, e suas representações não corresponderiam ao corpo real; se limitam a mostrar sua anatomia e fisiologia sendo desconectadas de uma visão cultural, que expresse algo mais; trata-se de “um corpo deserotizado, sem desejos ou sentimentos”, o que impede aos alunos e professores um “reconhecimento para com seus próprios corpos no fazer educativo” (*op.cit.*p. 145).

Silva (2005) refere-se a este distanciamento entre o corpo vivido e o corpo aprendido, alegando que tanto os corpos discentes quanto os corpos docentes têm sido submetidos a um “regime de esquecimento” o que implica numa “negação, um ocultamento do corpo docente”, um processo de “descorporificação e desencarnamento”.

A escola e suas propostas curriculares, a medida que são “lugar e meio de efetivação de um projeto de sociedade”, participam efetivamente no delineamento do sujeito moderno. Mas a educação e a escola, se tomados enquanto “espaços” de humanização, produção e divulgação de cultura(s), poderiam ser lugares de (des) construção do eu/outro (*op.cit.*p. 146). A autora infere que é na escola e mais especificamente no ensino de ciências que deverá

acontecer a superação deste distanciamento, exaustivamente constatado, entre o corpo “biomedicalizado” e o corpo “biocultural”, o que torna possível afirmar que a “produção” de um sujeito humano é uma das “especificidades pedagógicas” do ensino de ciências: “(...) o ser humano que cabe no ensino de ciências deveria responder à sua corporeidade, a sua cultura que o define como um ser de resposta, ser de palavra, sob o signo da diferença que nos constitui na condição de homens e mulheres plurais” (SILVA, 2005, p. 150).

Considerando a importância do corpo no estabelecimento das relações dos indivíduos com o mundo, bem como sua relevância no processo de constituição do caráter, personalidade e identidade dos mesmos, e atentando para a maneira como este fenômeno acontece mais particularmente no período da adolescência, verificou-se a necessidade de investigar as representações dos alunos e de seus professores a respeito do corpo humano. Acredita-se que é ao longo do ensino fundamental que os alunos vivenciam as maiores angústias com relação a seus corpos, devido às mudanças decorrentes da adolescência e, sendo o corpo humano, conteúdo específico do ensino de ciências, previsto para a 7ª (sétima) série do ensino fundamental, o presente trabalho tem por objetivo geral, investigar as representações de professores e alunos da sétima série do ensino fundamental a respeito do corpo humano.

Objetivos específicos

- Investigar as representações de professores da 7ª série do ensino fundamental a respeito do corpo;
- Verificar uma possível relação entre estas representações e o fazer pedagógico do professor;
- Investigar as possíveis representações dos alunos da mesma série do ensino fundamental acerca do corpo humano, suas principais necessidades, dúvidas e expectativas com relação à disciplina de ciências e aos temas transversais;
- Explorar as principais fontes de informação a respeito do corpo humano disponíveis a estas alunas (livros didáticos e meios de comunicação) e a maneira como abordam a questão.

É importante reiterar que, com os objetivos bem delimitados, optou-se pela investigação das representações corporais de alunas, meninas, da sétima série, por dois motivos: (a) por acreditar-se que, em se tratando de um tema sobre o qual nem é sempre fácil falar, poderia haver maior fluidez no diálogo entre a pesquisadora, mulher, e adolescentes do mesmo sexo; (b) por se tratar de um período no qual muitas destas meninas (entre 12 e 13 anos) estarão vivenciando, ou já vivenciaram, a primeira menstruação – evento pontual a partir do qual ocorrerão muitas modificações nas condições físicas e biológicas do corpo (que inclusive, torna-se apto à reprodução), com uma conseqüente alteração ou reconfiguração do esquema e imagem corporais.

O interesse em investigar também as representações dos professores, deu-se pela observação de que, a escola se configura como uma das fontes mais consistentes de informação para estas alunas, sendo não só o professor de ciências, mas todos os professores,

pessoas para as quais estas adolescentes poderão recorrer em momentos de dúvidas e indecisões. Também se acredita na possibilidade de que estas representações, que são subjetivas e extremamente pessoais, influam na prática pedagógica do professor de ciências (Shimamoto, 2004), bem como nos discursos possivelmente articulados pelos professores das outras disciplinas quando solicitados a falarem sobre o corpo e assuntos correlatos, como o uso de drogas, gravidez precoce, e outros temas transversais, relacionados com a sexualidade.

Assim, tomando as representações do corpo como concepções de caráter pessoal, que nascem da experiência (subjetiva) dos indivíduos com seus corpos (corporalidade), sendo acrescidas de valores e significados que a cultura investe no corpo, vê-se a possibilidade de que, alunos e professores, ao falarem de corpo humano na escola e nas disciplinas específicas, o façam a partir de sua experiência pessoal de viverem seus próprios corpos. (Bertolli Filho & Obregon, 2000; Shimamoto, 2004).

Tendo em vista estes fatos, o presente trabalho caracteriza-se por ser uma Pesquisa Qualitativa com orientação na Fenomenologia de Merleau-Ponty.

Segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. O desenvolvimento da mesma; se preocupa “menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 2000, p.102).

A entrevista informal, ou semi-estruturada, tem como objetivo básico a coleta de dados, e é recomendada “nos estudos exploratórios” que têm por objetivo investigar, mais profundamente, realidades pouco conhecidas pelo pesquisador. É uma técnica bastante adequada quando se pretende investigar o que as pessoas sabem, pensam, sentem a respeito de um dado assunto, bem como para obter explicações acerca de determinados fenômenos, sendo portanto, uma boa forma de acessar suas representações.. A entrevista ainda caracteriza-se, como “uma forma de interação social caracterizada pelo diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar os dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 1999, p. 115).

5.1-A fenomenologia de Merleau-Ponty

A fenomenologia de Merleau-Ponty (2006) enquanto campo teórico e metodológico de pesquisa salientará, ou melhor, enfatizará a importância da percepção que os indivíduos têm acerca dos mais diversos fenômenos, e inclusive, acerca de seus próprios corpos, enquanto forma de conhecimento do mundo e de si mesmo. Ainda para este autor, a fenomenologia pode ser entendida como o estudo das essências, sendo que todos os problemas, para ela, resumem-se em definir as essências, como a essência da percepção, por exemplo. No entanto, “a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 1).

Para a presente filosofia, o mundo já existe antes da reflexão, como uma “presença inalienável”, e ao buscar as essências na existência, ou melhor, no mundo, onde a experiência se realiza, ela procura realizar também uma “descrição direta de nossa experiência tal como ela é”, antes de ser capturada pela consciência que a interpreta. Isto só é possível através do método fenomenológico, que ao reconhecer o corpo como fonte de conhecimento, faz rever

algumas concepções a partir das quais os olhares científicos mais tradicionais vêm se apoiando, e cuja forma de conceber a natureza do conhecimento e o conhecimento propriamente ditos é, pelo mesmo autor, seriamente questionado.

As críticas de Merleau-Ponty ao *Cogito* de Descartes e às conseqüências, desta concepção na construção do conhecimento na modernidade, não se dá apenas pela maneira como o corpo foi subtraído do processo de conhecer, mas também pela supremacia que este conhecimento tomou para si, em detrimento da experiência através da qual ele pode ser concebido, e então, pensado:

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo e meu “psiquismo”, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação dele (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3).

É o indivíduo que faz ser para si, na experiência de ser ele mesmo, tudo aquilo que ele é ou pensa ser, ou seja, é na experiência de viver um determinado ambiente físico e/ou social, que o homem se permite ou não, viver determinadas tradições ou condicionamentos. É ele quem olha o mundo, percebe esse mundo e o significa, e este movimento, para a fenomenologia, é o “retornar às coisas mesmas”.

Na busca das essências - exercício fundamental do olhar fenomenológico sobre as coisas - o “retornar” a este mundo se refere à possibilidade de voltar-se à experiência de viver este mundo, de inserir-se nele, enquanto uma experiência original anterior ao conhecimento; é retornar ao ponto no qual a percepção se dá, antes de ser capturada pela consciência e subsumida pelo conhecimento, ou melhor, é retornar ao momento em que a experiência não faz parte do conhecimento sobre o qual “o conhecimento sempre fala”. Este movimento é absolutamente distinto do retorno idealista à consciência, e a exigência de uma descrição pura exclui tanto o procedimento da análise reflexiva quanto o da explicação científica. Assim, o

real deve ser descrito, e não construído ou constituído, uma vez que não é possível assimilar as percepções às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação (*op.cit.* p. 4-5).

As percepções se dão de forma aleatória, e na maioria das vezes não podem ser refletidas, ou ligadas ao contexto percebido de forma consciente. Para Merleau-Ponty (2006, p. 6) a percepção: “(...) não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas”.

No entanto, se o mundo existe enquanto campo profícuo, no qual se dão todas as percepções, é preciso considerar que estas percepções se dão de forma subjetiva, uma vez que não é possível pensar que todos os indivíduos possam se aperceber dele de uma mesma maneira. Se aperceber de uma cor de um dado objeto, significa percebê-los enquanto a sensação de sê-los eles mesmos, uma determinada cor ou objeto, cuja denominação ou conhecimento propriamente dito só se torna possível através do tempo e da linguagem, dos quais emana a capacidade dos indivíduos em se comunicarem; é no campo da intersubjetividade que as percepções poderão ser compartilhadas, racionalizadas, possibilitando assim, um mundo comum. A existência e a presença de outrem, neste sentido, tornam-se fundamentais para a presente filosofia:

Se o outro é verdadeiramente para si para além de seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus, é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e que eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do Para si – minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo - , uma perspectiva do Para Outro – minha visão sobre o Outro e a visão do Outro sobre mim. Certamente, estas duas perspectivas, em cada um de nós, não podem estar simplesmente justapostas, pois então não seria a mim que o outro veria e não seria a ele que eu veria. É preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo. (op.cit., p. 8).

Para o autor, o *Cogito* ignorou a percepção do outro, pressupondo que o Eu só é acessível a si mesmo e se define pelo pensamento (penso, logo existo). No entanto, para que o Outro exista, “e não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo menos a possibilidade de uma situação histórica” (*op.cit.*, p. 9).

O homem pode pelo pensamento, distinguir-se do mundo e de todas as outras coisas. Pode, pelo pensamento, distanciar-se de seu próprio corpo ou tomá-lo como autômato, e neste processo, descobrir o que o autor considera como o “verdadeiro *Cogito*”:

(...) O mundo que eu distinguia de mim enquanto soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu os “redescubro” em mim enquanto horizonte permanente de todas as minhas cogitationes e como uma dimensão em relação à qual eu não deixo de me situar. O verdadeiro Cogito não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo, ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como “ser no mundo” (op.cit., p. 9).

Toda experiência do homem está fundada no mundo, mundo que não é aquilo que se pensa que ele é, mas aquilo que se vive. Desta forma, o filósofo e psicólogo propõe que se reconheça a consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir – e o mundo como este indivíduo pré-objetivo cuja unidade imperiosa prescreve à consciência a sua meta (*op.cit.*, p.15-16).

Com os estudos clássicos acerca das sensações - que foram compreendidas de forma bastante confusa - perdeu-se a noção de percepção enquanto fenômeno. Enquanto aquilo que sentimos através dos órgãos dos sentidos, as sensações confundiram, ou melhor, tornaram imperceptíveis as diferenças entre as sensações e os sensíveis (qualidades dos objetos), e entre as percepções e o percebido. Assim, não sentimos as sensações, mas qualidades sensíveis, e percebemos as coisas através do percebido, de forma que os fenômenos do sentir e do perceber, perderam-se enquanto experiência autêntica do homem no mundo vida.

É como se “a pretensa evidência do sentir”, e do perceber, fundassem-se no testemunho da consciência, através de um processo intencional pelo qual pretendemos compreender o mundo e atribuir sentido à experiência. O problema, para Merleau-Ponty (2006), reside justamente neste equívoco, de achar que encontramos no campo das percepções, aquilo que a consciência já sabia; pressupor que o mundo existe pela criação da consciência, e que as sensações e percepções são dadas, portanto, àquilo que já se sabe. A ordem das coisas é oposta: são dados à consciência os elementos da experiência que

pretendemos conhecer, e não podemos compreender no mundo da experiência, o sentido ou significado que a consciência lhe atribuiu.

Situamos a percepção no mundo objetivo. No entanto, muitos dados do mundo objetivo nos são imperceptíveis, e o sensível não pode ser resumido ao percebido, nem correlacionado tacitamente a um estímulo exterior. O sensível também não pode ser definido em termos de aparelho fisiológico ou na perspectiva dos “fenômenos corporais que a prepara”; ele é o que se apreende com os sentidos, de forma a transcender os aspectos fisiológicos envolvidos. Assim sendo, compreender as sensações, portanto, envolve mais a reflexão e menos a construção de representações ou conceitos através das quais elas possam ser pensadas.

Tudo aquilo que é percebido, é percebido primeiramente no plano da experiência. Toda denominação ou atribuição de sentido que dela decorre, já é um exercício da consciência, que por falta de outros meios procura compreendê-lo a partir de semelhanças e contigüidades, ou melhor, a partir daquilo que ela já conhece.

A “unidade da coisa” na percepção, não é construída pela associação, mas condição da associação, e só ocorre porque de certa forma, já foi compreendida, de modo que esta primeira impressão, jamais se associará a uma outra impressão, sem passar primeiro pelo crivo da consciência.

A função essencial da percepção, para Merleau-Ponty (2006, p. 40), é a de fundar, ou de inaugurar o conhecimento, e a vemos através de seus resultados.

Quanto à memória e à atenção

O reconhecimento do percebido se dá por uma determinada organização da coisa, que permite ao indivíduo ativar experiências anteriores. As recordações ou a memória, responsáveis por este reconhecimento, no entanto, não fazem parte da compreensão daquilo que é percebido, pois quando acionados, já o foram por uma determinada percepção ou arranjo perceptivo que os tornou possíveis em detrimento de outros dados ou interpretações. Desta forma, os atos de percepção e rememoração são atos distintos - o reconhecimento não resulta do despertar das recordações, mas antes, enquanto um (re) conhecimento que trago em mim, poderá despertá-las (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 44). Assim, o que permite a consciência, a partir de um dado percebido, evocar uma representação, é a sua intencionalidade, de modo que é a consciência perceptiva que constitui os objetos.

Pensando o problema da atenção, Merleau-Ponty (2006) faz uma crítica às visões empiristas e intelectualistas que buscaram defini-la enquanto uma propriedade “superior” da consciência. Segundo o autor, a atenção faz parte do exercício consciente de olhar o mundo, que é sempre ativado por uma determinada percepção. Assim, é a percepção que desperta a atenção.

A consciência está onde ela coloca sua atenção, sempre tentando determinar um objeto, seja ele externo ou referente à vida interna. O contrário da consciência, para o autor, é a confusão, que não é nada. Assim, a consciência só existe a medida que é consciência de algo: algo sobre o qual ela lança sua atenção.

Já as experiências perceptivas confusas ou originárias, não seriam aquelas sobre as quais os indivíduos não colocam sua atenção, mas aquelas que fazem parte de um *a priori* sobre o qual se desdobram uma nova dimensão de experiência, acarretando numa mudança de consciência. Trata-se de uma experiência através da qual o indivíduo modifica, ou concebe, uma determinada forma de representar o mundo ou coisa. Nestas experiências é que, para a fenomenologia da percepção, a atenção deve ser concebida como a possibilidade de constituição de um novo objeto, porque “explicita” e “tematiza” o que até então não era conhecido (*op.cit.*, p. 59). A atenção encontra-se, portanto, ancorada na consciência de modo que ela deixa o estado de ser consciência de tudo (e de nada), para ser consciência de alguma coisa.

Já a reflexão a partir da qual os indivíduos buscam compreender determinado objeto percebido, ou seja, a análise da percepção, “não faz desaparecer o fato da percepção, a *ecceidade* do percebido, a inerência da consciência perceptiva a uma temporalidade e a uma localidade” (*op.cit.*, p. 73-74), o que eleva a percepção a um status de conhecimento originário.

O problema originado pelo empirismo, na investigação do sentir e das sensações tornou-se também, um problema para o estudo da percepção à medida que o sentir foi resumido às qualidades (externas) dos objetos sensíveis, desprezando o fenômeno através do qual elas, as sensações, se tornam inteligíveis, ou seja, a percepção. Entre sentir e conhecer, a experiência comum estabelece uma diferença que não é a existente entre a qualidade e o conceito (*op.cit.*, p. 83).

O ser humano, ou o “corpo próprio”, não é imparcial, e de posse de seus sentidos, atribui a eles mesmos, em função da experiência subjetiva, um certo significado. O sentir, para o autor, é justamente “esta comunicação vital com o mundo”, pois o torna um lugar conhecido para nós, o lugar de nossa vida. É pelo sentir que o sujeito que percebe se liga ao

objeto percebido, tecendo assim, as “relações” que constituem nosso mundo vida; ele (o sentir) é o tecido intencional que o esforço do conhecimento tentará decompor, enquanto a percepção, num movimento de “abrir-se às coisas, encontra a razão de todas as aparências” (*op.cit*, p. 84).

Toda coisa ou objeto sujeito à percepção, possui em si, qualidades ou predicados que lhes são inerentes. O conceito científico, para Merleau-Ponty (2006) cumpre justamente o papel de fixar e objetivar estes fenômenos ou qualidades, ou seja, as coisas são tomadas como invariantes em si, esquecendo ou ignorando assim, o fato de que toda percepção é a percepção de um ser.

Quanto ao corpo, a ciência e, mais especificamente, a psicofisiologia, buscaram encontrar uma relação de sentido do tipo científico (causal), para alguns comportamentos e gestos humanos que se expressam na experiência, na vida ou campo fenomenal:

*(...) essa relação recíproca, que faz o corpo humano aparecer como a manifestação, no exterior, de uma certa maneira de ser no mundo, devia resolver-se para uma fisiologia mecanicista em uma série de relações causais. Era preciso ligar o fenômeno centrífugo de expressão a condições centrípetas, reduzir esta maneira particular de tratar o mundo que é um comportamento a processos em terceira pessoa, nivelar a experiência na altura da natureza física e converter o corpo vivo em uma coisa sem interior. As tomadas de posição afetivas e práticas do sujeito vivo em face do mundo eram então reabsorvidas em um mecanismo psicofisiológico (*op.cit*. p.87).*

Neste processo, foi destituída do sentir, a sua afetividade, resumindo-se à recepção, pelos órgãos dos sentidos, de qualidades do mundo exterior: “O corpo vivo assim transformado, deixava de ser meu corpo, a expressão visível de um Ego concreto, para tornar-se um objeto entre todos os outros” (*op.cit.*, p. 88). Como um exterior sem interior, o corpo torna-se autômato, e o interior, sem exterior, autista. E desta forma, o homem parte em uma busca incessante pelo conhecimento do mundo objetivo (do qual um corpo objetivo faz parte) ignorando o fato de que este só se deixa apreender, e compreender, através do corpo e do mundo vividos.

Quanto aos objetos, e já que na objetivação do mundo, tudo se resume a objetos, estes não se restringem a suas qualidades, muito menos a seus conceitos. São dotados de uma significação imanente através da qual podem ser percebidos imediatamente, e que se referem

ao “sentido, à estrutura e ao arranjo espontâneo das partes”. Trata-se de um tipo de “apropriação” da qual, segundo o autor, nós só temos a experiência.

O corpo

O corpo, especificamente, é um “objeto” para o qual os estudos, análises e reflexões necessitam um posicionamento diferente, dado que “o corpo próprio se furta, na própria ciência, ao tratamento que a ele se quer impor” (*op.cit.*, p. 110). Isto porque, toda excitação, ou melhor, todo o mundo, que se deixa perceber através do corpo e de seus sentidos, suscitam um tipo de percepção sobre a qual não se pode “falar em terceira pessoa”. Segundo o autor, “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a, eu mesmo, e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (*op.cit.*, p. 114).

A maneira como os indivíduos vivem seus corpos e alguns fenômenos corporais, estão muitas vezes intrinsecamente relacionados com aspectos emocionais ou psicológicos, para além dos processos fisiológicos que poderiam determiná-los, como é o caso analisado pelo autor, dos fenômenos dos membros fantasmas. Estes fenômenos estariam num nível pré-consciente, em que o conhecimento do corpo se dá a nível pré-objetivo, se relacionando com a percepção e os reflexos de modo bastante peculiar, o que o autor denomina de “movimento do ser no mundo”.

O ser no mundo implica ao ser humano, ter um corpo, que é seu meio de relação com este mundo; é a possibilidade de “confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (*op.cit.*, p. 122). No caso do membro fantasma, o renunciar ao corpo ou a alguma de suas partes, é de certa forma, renunciar ao mundo, e às possibilidades deste mundo que se abrem (ou se fecham) pela perda de um membro. Ao mesmo tempo em que o mundo se coloca em evidência porque tenho um corpo, ele também me mostra este corpo, que eu conheço à medida que sou no mundo.

Ainda buscando compreender os estados patológicos caracterizados pela presença de um membro fantasma, bem como as correlações estabelecidas entre a consciência e a percepção, que seriam no caso destes pacientes, também patológicas, o autor propõe que o corpo “comporta duas camadas distintas”, as quais ele denomina “corpo habitual” e “corpo atual”.

O corpo habitual é aquele com o qual estamos acostumados a viver, e sobre o qual mantemos certo controle de modo que nossos atos e comportamentos podem ser relativamente

generalizados (o que o autor chama de “condicionamento corporal”); se trata do corpo com o qual mantenho uma certa afinidade, e maior facilidade para manejar. Já o “corpo atual” é aquele que possuo no meu presente, cujas condições nem sempre favorecem uma relação íntima, ou seja, um corpo com o qual é preciso, muitas vezes, se acostumar, como no caso dos indivíduos com membros fantasmas ou que vivenciam uma profunda mudança corporal, como no caso dos adolescentes.

Dado o fato de que aspectos emocionais e fisiológicos são responsáveis por diversos fenômenos através dos quais os indivíduos reconhecem, ou não seus corpos, o autor procura então retificar a idéia de que, ao contrário do que a fisiologia cartesiana propunha, não pode haver uma divisão sumária entre o corpo e a alma (ou entre a dimensão fisiológica e a psicológica) que possa ser levada a cabo.

O homem concretamente considerado não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vai-vém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais (...) porque não há um simples movimento de um corpo vivo que seja um acaso absoluto em relação às intenções psíquicas, nem um só ato psíquico que não tenha encontrado pelo menos seu germe ou seu esboço geral nas disposições fisiológicas (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 130).

O corpo próprio, portanto, não é um objeto e não se permite sê-lo, pelo simples fato de que ele é o motivo, a razão pela qual existem objetos. Ele é a presença e a permanência absoluta para o qual os objetos são inconstantes: é o ponto de vista a partir do qual o mundo se torna possível. Vê, sente, toca o mundo, mas não pode ele mesmo ser visto ou tocado impunemente.

Não podendo ser um objeto do mundo, é o meio de relação com ele, e o mundo, “não mais uma soma de objetos determinados, mas o horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante” (*op.cit*, p. 136-137).

O corpo próprio também não pode ser um objeto para si, nem um objeto para o outro, pois seu contorno e suas fronteiras não são objetivamente determinados: “(...) meu corpo inteiro não é para mim uma reunião de órgãos justapostos no espaço. Eu o tenho em uma posse indivisa e sei de cada um de meus membros por um esquema corporal em que eles estão todos envolvidos” (*op.cit*, p. 143-144).

O esquema corporal seria uma maneira de exprimir que o corpo está no mundo, enquanto um espaço corporal que habita o espaço objetivo, universal. É na ação que a “espacialidade do corpo” se realiza - e a espacialidade do corpo, deve ser entendido como “o desdobramento de seu ser de corpo”, a maneira como ele se realiza enquanto corpo - pois é através do corpo em movimento que se percebe melhor como ele habita o espaço e o tempo, e ele os habita através do movimento á medida em que se lança ao mundo com uma certa intenção.

Desta forma, a motricidade é tida como uma “intencionalidade original”, através da qual o homem se dirige ao mundo, para conhecê-lo, ou desvendá-lo. O que move o corpo próprio são os “fios intencionais” cuja operação tem sentido na ordem do fenomenal; quem se move não é o corpo objetivo, mas o corpo fenomenal, e é sobre ele que devemos sempre falar.

Nesse processo, a percepção do corpo, enquanto operação subjetiva se encontra entrelaçada a uma extensa multiplicidade de fatores; a constatação fenomenológica segundo a qual “tenho um corpo, logo existo” aproxima processos psíquicos e culturais, o “estar no mundo” e as formatações que este mesmo mundo tenta impor aos indivíduos. Origina-se disto, uma tensão que, mesmo sempre parcialmente escamoteada, insiste em pautar as falas de quem quer que seja convocado a falar de suas experiências corporais.

Estes fios intencionais são os alicerces, aquilo que move o homem e anima o corpo – são da ordem da existência, que só se realiza à medida que tenho em volta de mim um passado, um ambiente humano, um porvir; estou em situação – tenho um corpo – que faz a unidade entre os sentidos e a inteligência, entre a sensibilidade e a motricidade. Trata-se de uma rede múltipla e difusa, que impele o sujeito à ação e a própria vida. Assim, se a visão e a motricidade, por exemplo, são maneiras diversas e específicas de se apreender as coisas do mundo, através da experiência adquirem uma função única: a de orientar o homem, no movimento da existência, a uma “unidade inter-sensorial de um mundo”.

Quanto ao papel da consciência, não sendo ela, para a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006, p. 193), a fundadora de todo o conhecimento, mas enquanto estrutura que, junto ao corpo, torna o conhecimento possível, o autor salienta:

A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao “seu mundo”, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. Portanto, a motricidade não é uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós

previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que este objeto exista para ele, é preciso então que nosso corpo não pertença à região do em si.

Para além da consciência, existe um corpo, que possui seu mundo e também seu tempo. A estrutura temporal do corpo está fixada necessariamente no presente, no agora, de modo que “(...) não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca. A amplitude dessa apreensão mede a amplitude de minha existência; mas, de qualquer maneira, ela nunca pode ser total: o espaço e o tempo que habito de todos os lados têm horizontes indeterminados que encerram outros pontos de vista” (*op.cit.*, p.195).

O corpo próprio

“Ser corpo, é estar atado ao mundo e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço” (*op.cit* p.205). Complementando o conceito de “espacialidade do corpo”, o autor propõe-se a pensar a síntese do corpo próprio.

Síntese porque, o corpo próprio diz respeito a um modo de “unidade” através do qual conheço e reconheço meu próprio corpo, pela experiência de sê-lo por inteiro, com todos os meus sentidos, conjuntamente, e a cada instante. Assim, todos os movimentos e percepções possíveis que se realizam em meu corpo, contribuem para que ele tenha uma determinada configuração, fazendo com que ele seja o meu corpo para mim.

Nesta relação intrínseca, não se distingue a expressão do expresso, e o sentido de todas as coisas são acessíveis por um contato direto. O corpo próprio é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes (*op.cit* .p. 210).

Toda relação entre o “sujeito encarnado” e o mundo não é da ordem do juízo e do pensamento, e esta é uma idéia central para a fenomenologia da percepção. As relações que se estabelecem a nível afetivo se referem às relações entre dois sujeitos encarnados (dois corpos-próprios, que são, ao mesmo tempo, em si e para si), e dispensam entendimentos quando, por exemplo, se considera a percepção erótica e o desejo enquanto componentes que ligam um corpo a outro corpo.

A análise da percepção erótica nestes termos contribuiu para reiterar o fato de que muitas mensagens sensoriais são por nós compreendidas pelo nível de adesão que elas têm, ou

despertam, em nosso corpo vida. A compreensão, neste sentido, deve ser tomada como um ato sobre o qual o indivíduo reconhece - e muitas vezes denomina - os objetos percebidos, sem que este seja necessariamente um exercício ou ato de conhecimento.

Sobre a linguagem

A linguagem, num primeiro momento, pode ser compreendida como “um conjunto de imagens verbais ou traços deixados em nós pelas palavras pronunciadas ou ouvidas”. As palavras parecem, num primeiro plano, serem dotadas de um sentido e de uma certa configuração sonora, sem a qual elas não existiriam e não expressariam.

Já a fala por sua vez, estaria presa às palavras de forma que toda linguagem poderia ser reduzida a uma “linguagem concreta”, ou seja, aquela que pode se manifestar inconscientemente, automaticamente, e inclusive, que pode não dizer nada para aquele que fala. Por outro lado, o uso da fala, por um homem, com a intenção de expressar uma determinada atitude, ou idéia, poderia transformar a linguagem em um “fenômeno de pensamento”, o que Merleau-Ponty (2006) denomina de “linguagem gratuita”.

No ato de falar dispendo-se das palavras, encontra-se a capacidade da consciência em “subsumir um dado sensível a uma categoria”. Mas se o ato de falar só dispusesse desta determinada habilidade, a consciência faria da palavra, em última análise, uma palavra vazia. Nesta linha de raciocínio é que foi dada à linguagem a característica de ser a expressão do pensamento, como se o pensamento precedesse a fala na intenção de buscar, na consciência, as palavras mais adequadas, com seus respectivos significados, para o estabelecimento de uma comunicação objetiva.

O que o autor tenta elucidar é justamente o fato de que a palavra não pode existir sem seu sentido: ela tem um sentido imanente a ela, e o pensamento não precede a fala, ele é a própria fala, que se articula a partir dos recursos lingüísticos e dos signos verbais que tornam possível em meu corpo, a articulação das idéias. Um pensamento, portanto, não existe fora dos horizontes da fala e da comunicação, ele não existe sem as palavras.

Da mesma forma, “a denominação dos objetos não vem depois do reconhecimento, ela é o próprio reconhecimento” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 242). Retomando o fenômeno da percepção, o que o autor salienta é que, um objeto percebido pode ser por mim reconhecido porque os objetos que conheço possuem um sentido intrínseco, que é parte da identidade de

meu corpo próprio, e é neste sentido que “reencontro o mundo em mim”, como que no “verdadeiro Cogito” proposto anteriormente pelo autor:

(...) não preciso representar-me a palavra para sabê-la e para pronunciá-la. Basta que eu possua sua essência articular e sonora como uma das modulações, um dos usos possíveis de meu corpo. Reporto-me à palavra, assim como minha mão se dirige para o lugar de meu corpo picado por um inseto; a palavra é um certo lugar de meu mundo lingüístico, ela faz parte de meu equipamento, só tenho um meio de representá-la para mim, é pronunciá-la, assim como o artista só tem um meio de representar-se a obra na qual trabalha: é preciso que ele a faça (op.cit., p. 246).

Se não represento em minha mente aquilo que quero dizer, nem necessito formular em pensamento, a minha fala, é porque a minha fala é o meu pensamento, e meu corpo, “um poder de expressão natural” através do qual posso comunicar. A fala e o pensamento “estão envolvidos um no outro, o sentido está enraizado na fala, e a fala é a existência exterior do sentido”; a palavra e a fala não devem se resumir a uma maneira de designar objetos, mas antes, deve ser a presença de meu pensamento no mundo.

Ora, se a existência, para a fenomenologia, pressupõe a transcendência, é preciso considerar a possibilidade de que o sentido não encerre as palavras, que as palavras não encerrem a fala e que a fala não encerre a linguagem e sua “potência de significação” porque, para além da “significação conceitual” da qual dispomos nas palavras, existe a “significação existencial” que as habita.

É preciso, portanto, admitir que, para além dos conceitos, que fazem parte do mundo lingüístico, existe a possibilidade do homem, no movimento de sua existência, apropriar-se de palavras ou gestos de uma forma subjetiva: significa, como observa o autor, considerar que no mundo intersubjetivo as palavras transcendem seu sentido, e que a possibilidade de comunicação não deve se encerrar na impossibilidade da linguagem em nos exprimir.

Os gestos, como exemplifica Merleau-Ponty (2006), não são compreendidos pelo outro através de um exercício de reflexão. Ao contrário, o significado do gesto está nele mesmo, e é compreendido (estabelecendo assim, alguma forma de comunicação) por um processo de “reciprocidade”; assim, a intenção do gesto do outro habita meu corpo, e vice-versa. É a reciprocidade que torna possível que um indivíduo perceba uma determinada coisa “em sua evidência própria”, sem necessitar pensar sobre ela, formular sobre ela. Isto porque, no desenrolar da experiência perceptiva, a identidade da coisa se mostra, como “um outro

aspecto da identidade do corpo próprio no decorrer dos movimentos de exploração” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.252), ou ainda, se apresenta como uma “presença corporal”, fazendo com que o sujeito descubra os objetos do mundo, em si: “Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos” (*op.cit.*p. 252).

O corpo é dado às percepções do mundo, é pelo corpo que os indivíduos se compreendem. Estando imersos nas possibilidades de significações oferecidas por um determinado sistema lingüístico ou simbólico, os homens estabelecem um “mundo comum” no qual “o sentido da fala é apenas o modo pelo qual eles manejam esse mundo lingüístico” (*op.cit.*p.253).

Mas a linguagem, para o filósofo francês, só diz respeito a ela mesma, e seu sentido é intrínseco. Não existe para o autor, a possibilidade de que um “signo artificial” (um signo lingüístico, por exemplo) designe um “signo natural” porque não existe, para ele, um signo natural no homem. Toda vez que um sujeito realiza um gesto, ou se apropria de uma palavra, ele o faz com seu corpo todo, de maneira subjetiva, e não existem dois homens que possam viver uma mesma emoção, de uma mesma maneira.

Da mesma forma, aquilo que se exprime também não pode dizer respeito a uma mesma experiência, e o uso do corpo no fenômeno da expressão transcende o seu ser biológico - no que diz respeito aos comportamentos – bem como transcende o sentido da palavra, que é tomada por um sentido emocional no ato da fala. Assim, se a fala, é o único ato de expressão capaz de “constituir um saber intersubjetivo” - porque é privilegiada por um exercício da “Razão” – ela também possui um sentido existencial, já que as palavras são habitadas por um “sentido vivo” que não pode ser evocado.

Destarte a linguagem, só pode ser compreendida enquanto “uma tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações”, uma maneira particular de nosso corpo (enquanto “potência de significação”) se desempenhar, e este “corpo-sujeito-pensante”, porque está fundado no “corpo-sujeito-encarnado”, faz reviver a fala e a linguagem de um modo autêntico, lhes emprestando, muitas vezes, um novo sentido.

Todo ato de expressão constitui o mundo lingüístico e cultural do homem. O uso da fala, das palavras, ou de um sistema simbólico é o que possibilita o homem estabelecer uma comunicação intersubjetiva, mas também é esta apropriação tácita das palavras que limitam o homem na expressão de suas experiências, ou seja, ao mesmo tempo em que a linguagem permite ao homem “exceder sua existência por sobre o ser natural”, a sua “aquisição torna impossível outros ato de expressão autêntica”. Como já explicitado, a linguagem que exprime

o homem só não se encerra nela mesma porque pode ser retomada pelo próprio homem num sentido transcendente.

O autor observa que nos estudos sobre o pensamento, a fala e a linguagem, estes elementos sobressaíam-se do corpo, como que querendo expressar, ou melhor, manifestar, uma outra “potência” que o habitava (fosse ela a consciência ou a própria alma). O corpo enquanto a fonte de todas as percepções, e as percepções, enquanto todo conhecimento originário do mundo, faz contestar mais uma vez esta visão cartesiana, porque é ele (o corpo) quem exprime todo pensamento à medida que “precisa tornar-se o pensamento ou a intenção que ele nos significa. É ele que mostra, ele que fala (...)” (*op.cit.*, p. 267).

A visão cartesiana deixou seus prejuízos no estudo da percepção e do corpo, mas também no estudo do mundo. O problema que se coloca, e que Merleau-Ponty (2006) tenta elucidar consiste no prejuízo do pensamento objetivo, que não apenas retirou a alma do corpo e o corpo da alma, mas deslocaram do mundo seus objetos, “deixando apenas dois sentidos para a palavra existir: ou existe-se como coisa ou existe-se como consciência” (*op.cit.*, p. 268).

Porém, o corpo-próprio, em sua existência, recusa-se a se encaixar em um destes sentidos pelo simples fato de ser “movimento”. O que lhe dá vida é justamente a sinergia decorrente do entrelaçamento dos seus sentidos, das suas emoções e seus pensamentos. O corpo-próprio é o corpo vivido, o corpo em realidade, e não existe outro meio de conhecê-lo senão vivendo-o, confundindo-se com ele.

O mundo percebido

O corpo próprio habita um mundo que é este mundo aqui, com o qual ele forma um “sistema”. Tudo o que existe, existe para meu corpo, já que é captado por meus órgãos dos sentidos. Todos os objetos existem sob a perspectiva de meu corpo e todo conhecimento que adquire sobre eles se dá no desenrolar de minhas experiências perceptivas.

Não existe para a fenomenologia da percepção, um objeto que possa ser encerrado na idéia que se tem dele, como o querem as análises intelectualistas. Todo objeto “é em si e absoluto”, e é na presença de um “sujeito psicofísico” que ele se desvela. Desta forma, as coisas e o mundo, o mundo e meu corpo mantêm uma relação íntima que é dada pelo tempo e pela existência, por um apanhado, ou melhor, um arranjo, que denominamos de “agora”. A percepção exterior, dada pelos órgãos dos sentidos, e a percepção do corpo próprio, “são duas faces de um mesmo ato”, porque sou meu corpo próprio, ou este movimento de existência

encarnado neste mundo aqui, que desfruta de certas capacidades sensoriais. Portanto, para além do saber objetivo e “distante” que posso ter sobre o corpo-idéia, existe um outro saber que redescubro em mim, porque sou meu corpo, ele está sempre comigo, “sujeito da percepção”.

Sobre o sentir

Como o filósofo bem observa, a percepção é um fenômeno de difícil elucidação para a ciência por diversos motivos. O primeiro deles consiste na dificuldade em se encontrar uma percepção pura, isolada, para ser analisada ou explicada. Uma outra dificuldade é que ela não pode ser subsumida a determinadas categorias, como a de causalidade, por exemplo. Também não é possível ignorar que qualquer representante do pensamento objetivo que tente mapear ou explicar a percepção é antes de tudo, ele mesmo, um sujeito da percepção.

Uma percepção é sempre uma “re-criação ou uma re-constituição do mundo”, e está sempre fundada na experiência do sujeito em seu mundo vivido. Merleau-Ponty (2006) critica as abordagens intelectualistas que tentam substituir o mundo pela idéia de mundo e a percepção pela idéia de percepção porque esta última é dinâmica, e se realiza no movimento da existência. São também sobre a percepção que se desdobram todos os tipos de conhecimento, assim, ela não pode ser um objeto de estudo nos moldes que a ela se pretende impor, pelo simples fato de que é ela que funda o objeto e todo conhecimento que dele derivará.

Resumindo, o problema de todo exercício de conhecimento que desconsidera estes fatos consiste no ato de ignorar o sujeito enquanto sujeito da percepção e este permanecerá ignorado “(...) enquanto não soubermos evitar a alternativa entre o naturante e o naturado, entre a sensação enquanto estado de consciência e enquanto consciência de um estado, entre a existência em si e a existência para si” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 281).

A sensação é para a fenomenologia da percepção o elo de ligação do homem com seu corpo e com o mundo. Os estudos da psicologia indutiva sobre as cores e suas influências na motricidade, evocados pelo autor, são uma demonstração das influências de nossas sensações em vários aspectos de nossa existência, e neste caso em particular, o que ele nos aponta é justamente o fato de que as “qualidades sensíveis” dos objetos, “estão longe de se reduzir à experiência de um certo *quale* indizíveis, elas se oferecem com uma fisionomia motora, estão envolvidas por uma significação vital(...)” (*op.cit.* p. 282-283) que fala ao corpo de uma

maneira pré-objetiva e inevitável: “O azul é aquilo que solicita de mim uma certa maneira de olhar, aquilo que se deixa apalpar por um movimento definido de meu olhar. Ele é um certo campo ou uma certa atmosfera oferecida à potência de meus olhos e de todo meu corpo” (*op.cit.*, p. 284).

Enxergar o azul, antes de ser um olhar objetivo sobre uma qualidade, é uma experiência perceptiva na qual meu corpo reconhece esta cor por um “comportamento que visa sua essência”. O sujeito da percepção não é, neste caso, um pensador que percebe uma cor, nem um ser passivo que é arrebatado por ela; “ele é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele” (*op.cit.*, p. 285).

Esta visão, que considera a co-substancialidade do mundo e as relações intrínsecas entre as sensações e os sensíveis, entre a percepção e o percebido, não é a mesma que se manifesta atestando que meus órgãos dos sentidos são apenas instrumentos de uma “excitação sensorial”. Obviamente que a ciência, ao dividir o meu corpo em partes - e ao buscar as relações causais ou mecânicas, anatômicas e fisiológicas, que fazem, por exemplo, de meus ouvidos meu instrumento de audição – produziu um conhecimento acerca do corpo humano cuja importância não pode e nem deve ser negada, e neste sentido, Merleau-Ponty é bastante claro.

Este conhecimento me permite situar minha audição em meus ouvidos, ou uma dor de cabeça, em minha cabeça. Mas o que o autor busca exprimir é que esta minha fala, que tenta expressar uma determinada vivência corporal, situando-a em um ou outro lugar de meu corpo, não é a mesma vivência de “meu interior”. Seria “o rastro espacial e temporal dos atos da consciência, pois, se os considero do interior, encontro um único conhecimento sem lugar, uma alma sem partes, e não há nenhuma diferença entre pensar e perceber, assim como entre ver e ouvir” (*op.cit.*, p. 287).

Quando algo está prestes a ser percebido, seja uma sensação interna ou proveniente do exterior, existe, segundo o autor, todo um arranjo de meu corpo, de forma a tornar esta sensação possível para mim, e é nesta medida que as coisas do mundo existem “para si” e também “em si”. Enquanto uma realidade incontestável, sob um olhar objetivo, todo objeto e inclusive meu corpo existem em si. Mas não só meu corpo, mas tudo aquilo que se dá à percepção, quando é percebido ou sentido por mim, passa a existir para si.

Tudo aquilo que é percebido, portanto, não se resume a uma qualidade constatada, porque, quando eu vejo, o desenrolar desta experiência “é um momento de minha história individual e, como a sensação é uma reconstituição prévia, eu sou, enquanto sujeito que sente,

inteiramente pleno de poderes naturais dos quais sou o primeiro a me espantar” (*op.cit.* p. 290).

Desta transitoriedade dos objetos, do “em si” ao “para si”, é que se suscita a possibilidade de que no homem existam uma consciência “perceptiva” e uma consciência “intelectual”, que ambas habitem meu corpo mas dêem origem a conhecimentos diferentes. Esta consciência perceptiva é possível porque existiriam fenômenos sobre os quais a vida da consciência intelectual não tem acesso, ou melhor, só o têm *a posteriori*. É o caso das sensações, pois as experiências perceptivas, quando se desenrolam, o fazem de uma maneira autônoma, de forma que meu corpo é tomado por uma percepção, por uma experiência que ele não planejou: ele foi arrebatado por ela.

Desta mesma forma, as sensações são efêmeras e só posso ter juízo delas depois que já ocorreram, de modo que “deveria dizer que se percebe em mim e não que eu percebo” Elas se desenrolam “na periferia de meu ser” e mesmo que meu corpo tenha se adaptado a ela, “não tenho mais consciência de ser o verdadeiro sujeito de minha sensação do que de meu nascimento ou de minha morte (...) cada sensação, sendo rigorosamente a primeira, a última e a única de sua espécie, é um nascimento e uma morte. O sujeito que tem sua experiência começa e termina com ela” (*op.cit.*, p. 290-291).

É através das sensações que apreendemos o mundo, e elas ocorrem num nível pré-pessoal, no qual meu corpo se dá, enquanto “vários Eus”. Estes conhecimentos eu obtenho por minhas mãos, meus olhos, meus ouvidos, meu corpo todo, de modo que “toda vez que experimento uma sensação, sinto que ela diz respeito não ao meu ser próprio, aquele do qual sou responsável e do qual decido, mas a um outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se a eles” (*op.cit.* p. 291).

Toda sensação pertence a um determinado campo, que encerra as minhas possibilidades de visão dentro deste determinado tempo, mas que não encerram nunca o horizonte de possibilidades daquilo que pode ser visto. Sou dado a perceber as coisas do mundo. Elas se apercebem em mim e me arrebatam porque tenho um corpo pronto a senti-las. Mas não sou um nada entregue às percepções, um receptáculo passivo frente a um mundo cuja presença é inevitável. Aquilo que percebo dos objetos não me é dado, mas antes me é “restituído” pelo poder de meu corpo em torná-lo perceptível.

Quando uma sensação é dada à percepção, todos os nossos sentidos se abrem a um determinado espaço; estes espaços não são, segundo o grande filósofo, reconhecíveis entre si, mas é na síntese entre eles, quando estes espaços se unificam, que se concretiza o fenômeno perceptivo.

Cada sentido traz consigo uma estrutura, uma forma de ser e de habitar o espaço. Eles são distintos, porém se comunicam e é desta conectividade que surge uma “confusão”, que o autor denomina de “mundo intersensorial”. Nota-se que uma qualidade sensível específica de um dado objeto só é por nós, percebida, quando nos atemos a ela por um ato de curiosidade ou atenção; quando eu percebo este mesmo objeto, o apreendo em sua totalidade, com todas as suas qualidades sensíveis, montadas quase que “harmoniosamente” a dispor de todos os meus sentidos.

O autor descreve que o homem, ao entregar-se ao olhar buscando apreender um objeto em sua totalidade poderá, por exemplo, através da visão, e pela forma visual do objeto, encontrar nele características “táteis” como se liso, áspero, escorregadio. Isto é possível porque o objeto se não é separado em suas qualidades sensíveis, mantém um “núcleo significativo” que se refere à sua natureza, e que “fala a todos os nossos sentidos”. Por outro lado existem as “sinestésias”, que são o resultado do trabalho conjunto de meu corpo pela apreensão de um objeto, ou melhor, pela percepção. São possíveis por uma “unidade de sentidos”, que não pode ser subsumida a uma consciência originária, mas a uma integração de meu corpo que é dado a conhecer.

Cada um dos nossos sentidos corresponde, como vimos, a uma modalidade de existência, e estão sincronizados pelo corpo. Os sentidos se compreendem sem precisar para isso, passar pelo crivo da consciência. Meu corpo é o lugar de todos os objetos e um “instrumento geral de minha compreensão”. Não pode ser um simples objeto como tantos outros porque “ele é um objeto *sensível* a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 317).

Desta mesma forma, “quando nomeiam diante de mim uma parte de meu corpo, ou quando eu represento para mim, sinto no ponto correspondente uma quase-sensação de contato, que é apenas a emergência dessa parte de meu corpo no esquema corporal total” (*op.cit.*p. 317). As sensações corporais dão, portanto, a forma do fenômeno perceptivo. No entanto, o significado daquilo que percebemos não se resume às sensações que temos e o corpo, neste sentido, é um “instrumento”, dotado de tantos outros através dos quais podemos “frequentar” o mundo e “compreendê-lo”.

Se for através do corpo e mais especificamente, do corpo próprio, que os indivíduos se inserem no mundo, esta relação que se estabelece entre meu corpo e o mundo não pode ser uma relação de causalidade e nem minhas sensações, derivadas de um processo puramente

mecânico ou fisiológico. É preciso compreender que este corpo, dado às percepções, e que assim se insere no mundo e o conhece, é um ser para quem o mundo pode existir.

Ainda é preciso reiterar o fato de que as sensações, enquanto os mais simples atos de percepção se dão numa estrutura temporal a qual denomino presente, e motivo pelo qual estou sempre imerso nelas. Isso significa que quando percebo algo, não tenho consciência desta percepção e que a síntese perceptiva já está dada por meu corpo. A atitude analítica ulterior é que me permitirá decompor a percepção em qualidades e em sensações para encontrar a partir delas o objeto no qual primeiramente eu estava jogado: “Na percepção, nós não pensamos o objeto e não nos pensamos pensando-o, nós somos para o objeto e confundimo-nos com esse corpo que sabe mais do que nós sobre o mundo, sobre os motivos e os meios que se têm de fazer sua síntese” (*op.cit.*, p. 319- 320).

Mas de fato, se os objetos existem por esta constatação subjetiva, como pensá-lo no campo objetivo através do qual ele existe não só para mim, mas também para o outro? A reflexão transcendental é o exercício que tornará possível, para o autor, o resgate daquilo que dá essência às coisas, tornando-as estáveis e possibilitando as experiências da objetividade à medida que questiona a passagem do em si ao para si, mesmo que um não seja extraído do outro.

Para a fenomenologia da percepção, “a síntese perceptiva é uma síntese temporal e a subjetividade, no plano da percepção, não é senão a temporalidade, e é isso que nos permite preservar no sujeito da percepção a sua opacidade e sua historicidade” (*op.cit.*p. 321). Existe no ato da percepção um desdobramento do tempo, ou seja, na mesma medida em que é um ato prospectivo porque se dá no movimento de um por vir, é também retrospectivo, porque foi chamado à percepção pelo próprio objeto, ou melhor, a percepção do objeto, ou o ato que a origina, foi antecipada por ele de modo que a unidade do objeto aparece pelo tempo.

Quanto ao conhecimento derivado da experiência perceptiva, o autor salienta que este surge quando, “rompendo com a fé originária da percepção” adotamos uma atitude crítica e nos indagamos acerca daquilo que realmente vimos. A reflexão então, a partir deste questionamento, passa a ser uma das possibilidades do ser. Se todo conhecimento perpetua esta ordem e a percepção, porque tenho um corpo, é a forma originária de todo conhecimento, encontra-se no fundo, ou melhor, no “campo originário” onde estas percepções se dão um mundo que não foi “tematizado”, onde não existem qualidades, mas uma totalidade.

Sobre o espaço

“O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 328). A despeito das teorias empiristas e intelectualistas que buscaram definições para o espaço, este é considerado como uma “potência universal” no qual se conectam as coisas pelas quais definimos uma dada situação ou realidade.

Para além da disposição das coisas que definem um espaço (“físico ou espacializado”), existe um sujeito que o habita e o percebe, ou seja, não existe um espaço que já seja dado e que esteja acabado, mas um espaço sempre em perspectiva, que é a perspectiva daquele que o habita, o “traça e o suporta” – um “espaço espacializante”.

O espaço espacializado, tão explorado nas análises empíricas, é definido por suas relações geométricas. Nele, o corpo e as coisas são tomados como uma realidade irreduzível, inquestionável; trata-se de um espaço formulado a partir de relações concretas, que não podem ser alteradas ou substituídas.

Já com relação ao “espaço espacializante”, suas dimensões podem ser substituídas porque ele diz mais respeito ao sujeito que o ocupa do que às relações geométricas e espaciais que porventura o definiriam. Aspira-se a possibilidade de que o espaço não seja definido por “atos de ligação” indissolúveis, mas por uma experiência espacial. Tomando a relatividade de termos como “alto” e “baixo” em experiências realizadas pela psicologia empirista, bem como as frágeis características espaciais que as definem enquanto orientação, o autor salienta que não existe um espaço ou orientação que já estejam dados, pois estes sempre são relativos a meu corpo. (*op.cit.*, p. 328)

A questão que se coloca diz respeito justamente às possibilidades de que, ou a percepção do espaço seja uma “recepção em nós de um espaço real”, ou ainda, de que um espaço ou uma direção só seja possível por “um sujeito que a trace”, sendo a experiência corporal um ponto fixo a partir do qual todo espaço e todo plano possa ser pensado. A experiência espacial, portanto, não poderá relacionar-se unicamente com seus conteúdos (ou seja, pelos objetos que a contém) nem pela “consideração de uma atividade pura de ligação” (entre as possíveis dimensões e posições do espaço).

É preciso pensar uma “terceira espacialidade”, que não é nem a das coisas no espaço nem a do espaço espacializante, mas “um absoluto no relativo, de um espaço que não escorregue nas aparências, que se ancore nelas e se faça solidária a elas”, para alguém da distinção entre a forma e o conteúdo (*op.cit.*, p. 334).

Isso significa admitir que noções espaciais como alto e baixo, que tornam possíveis a orientação espacial, são constituídas por um “ato global do sujeito perceptivo” que se situa num nível precedente ao qual se desenrola a experiência perceptiva, sendo que estas noções poderão ser redistribuídas de acordo com a experiência espacial que se desenrola.

Existiriam, portanto, níveis que, segundo o autor, não se confundem com a orientação espacial do corpo próprio, cuja consciência “contribui para a constituição do nível”, ou seja, os objetos ou conteúdos sensoriais, que por ora fazem parte do espetáculo que constitui determinado ambiente ou espaço, é num nível pré-objetivo, conhecidos pelo meu próprio corpo, e é pelo sentido e pela orientação que a eles é imanente – e que meu corpo reconhece – que se constituirá um certo nível ao qual meu corpo aderirá no intuito de ficar conforme a esta nova orientação que lhe é exigida.

Se a orientação visual pode impor uma orientação que não é a do corpo, então o corpo, enquanto massa de dados táteis, labirínticos e cinestésicos, não têm mais orientação definida do que os outros conteúdos, e também ele recebe essa orientação geral do nível da experiência. O que de fato importa à orientação do corpo não é onde ele de fato está ou que espaço concretamente ocupa, mas o que ele faz “ali”. O corpo, enquanto um “sistema de ações possíveis” é um corpo “virtual” que ocupa, ou melhor, habita um determinado lugar “fenomenal” (que é definido por seu sentido), e ele está ali por algum motivo, ele tem algo a fazer (*op.cit.*, p. 336).

Este “corpo virtual” é o responsável por deslocar meu corpo de modo a situá-lo numa nova orientação espacial que lhe seja imposta, tornando-o apto a habitar este novo espaço. Neste sentido, o nível espacial “é uma certa posse do mundo por meu corpo, um certo *poder* de meu corpo sobre o mundo” (*op.cit.*, p. 337).

Portanto o corpo é o sujeito do espaço, e a constituição de um nível espacial só é possível se pode ser usufruído por ele em toda sua potencialidade. Um nível espacial possível, portanto, é “apenas um dos meios da constituição de um mundo pleno: meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível, e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um *solo* perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo e do mundo” (*op.cit.*, p.337). Mesmo que o corpo não tenha poder sobre o mundo em todas as suas posições, a posse de um corpo torna possível mudar de nível para “compreender” o espaço, tendo a capacidade de se conformar a ele de modo que o “campo perceptivo se apreme”.

O filósofo também atenta para as relações orgânicas que existem entre o sujeito e o espaço e atribui ao poder do primeiro sobre o seu mundo, a origem do segundo. Este espaço no qual o sujeito está, por assim dizer, inserido, já está sempre constituído, e é a partir dele que todas as percepções são possíveis. Assim, da mesma forma que todo ser é orientado porque a existência é espacial - e meu corpo não tem poder sobre todo o espaço e necessita coexistir com o mundo – todo ser é também um ser situado, em seu corpo e num espaço, e se mobiliza para a apreensão das coisas.

Ora, se os objetos possuem, para além de seu sentido imanente, uma orientação espacial que também lhe é imanente, e que permite que meu corpo (ou meu olhar) os reconheça, é porque para a fenomenologia da percepção, “seu ser objeto não é um ser-para-o-sujeito-pensante, mas um ser-para-o-olhar que o encontra sob um certo viés e que, de outra maneira, não o reconhece” (*op.cit.*p. 340).

O olhar do sujeito que tenta apreender as coisas é um olhar orientado, e sua percepção é sempre total. A orientação no espaço, no fenômeno perceptivo, não é contingente ao objeto, mas o meio pelo qual ele pode ser reconhecido.

O espaço, por sua vez, não é nem um objeto, nem um ato de ligação do sujeito, ele é um fundo já constituído sobre o qual as orientações e dimensões espaciais se tornam possíveis na arquitetura de um mundo, ou de uma simples paisagem.

O autor também procura discutir a noção de profundidade, por ser ela, a “mais existencial” de todas as noções de espaço que conhecemos, porque o sujeito perceptivo está implicado nela. A profundidade não se indica no objeto, nem no próprio sujeito, ela “pertence à perspectiva, e não às coisas”. Pode-se dizer que sua noção deriva de uma conexão entre as coisas no espaço e que esta conexão não é da mesma ordem de uma relação objetiva: primeiro porque, a percepção é uma “iniciação ao mundo” e neste momento, as relações objetivas ainda não estão constituídas; e segundo que, ainda que ela se dê por um “elo” aparente entre as coisas no espaço, este elo só existe para aquele que o percebe, não existe concretamente, mas sob um olhar á distância, numa experiência (*op.cit.*, p. 345).

A distância, por sua vez, também é um fenômeno perceptivo correlativo ao olhar. A aparência perspectiva decorrente da distância não é em si um dado objetivo ou uma qualidade do objeto para o qual eu coloco meu olhar, mas é uma “deformação virtual” que torna o objeto uma “figura menos articulada”, porque ocupa uma parte menor de meu campo visual, ou seja, não é suficientemente nítido para “esgotar” minha capacidade de ver.

Na percepção normal, o tamanho ou as qualidades da coisa percebida nos são dadas como sendo propriedades da própria coisa, e não pensamos o nosso olhar ou nossa posição no

espaço como fatores constituintes daquilo que no presente enxergamos. Isto porque o olhar “é este gênio perceptivo abaixo do sujeito pensante, que sabe dar às coisas a devida resposta que elas esperam para existirem diante de nós”, é “o ato que corrige as aparências” que anima o objeto investido por minha visão, e lhe encontra o sentido, seja este sob a perspectiva da profundidade. (*op.cit* ,p. 356).

A profundidade diz respeito, portanto, a uma visão específica que se dá num determinado espaço; ela não abarca todas as possibilidades perspectivas ou visuais da coisa, ela é um desdobramento do espaço, porque é temporal. Aquilo que percebo, como em todo ato perceptivo, percebo no presente, o que equivale a dizer que eu e a coisa, coexistimos no mesmo espaço e no mesmo tempo, enquanto “objetos simultâneos”. Assim, quanto à relação entre o objeto percebido e minha percepção, ela não os liga no espaço e fora do tempo: eles são *contemporâneos* (*op.cit.*, p. 357).

A noção de profundidade não se aplica às coisas; ela é uma “quase-síntese” de minha experiência perceptiva; ela não pode ser destacada do sujeito que a percebe, o que equivale a dizer que ela só existe para um sujeito situado, ou melhor, “engajado” no mundo; não é apenas uma dimensão espacial, mas antes uma “dimensão existencial”, que como a largura e a altura, o vertical e o horizontal, o perto ou o longínquo, “são designações abstratas para um único ser em situação, e supõem o mesmo “face-a-face” do sujeito e do mundo” (*op.cit.*, p. 360).

Sobre o movimento

O autor também questiona as concepções mais conhecidas acerca do que seja o fenômeno do movimento, buscando resgatar as relações pré-objetivas que o tornam possível para o sujeito perceptivo: o movimento configura-se, em última análise, numa variação do sujeito sobre seu mundo (*op.cit.*, p.361).

O movimento como concebido pelo pensamento objetivo, pressupõe um móbil e um referencial através do qual o móbil se movimenta. Assim, o fenômeno fica como que restrito à constatação deste caminho percorrido pelo móbil, por seus vários pontos, através do espaço e do tempo; “não existe movimento sem um móbil que o sustente sem interrupção, do ponto de saída ao ponto de chegada”, e, portanto não existe movimento que não seja inerente às suas relações de “circunvizinhança”: “ele não se dá sem um referencial exterior” (*op.cit.*p. 362).

Para o autor, estas análises impedem a existência de um “movimento absoluto”, que é justamente aquele sobre o qual temos a percepção, porém nem toda percepção do movimento pressupõe o espetáculo de ver o móbil transcorrer o seu percurso: ele não precisa estar sensivelmente ali, mas pelo menos precisa ser pensado ali, o que também não significa que ele possa ser composto por percepções estáticas. O fenômeno é apreendido em sua existência, e enquanto “fenômeno dinâmico” que é, “adquire sua unidade de mim que os vivo, os percorro e faço sua síntese” (*op.cit.*p. 366-367).

Essa síntese da qual o autor fala, é inerente ao fenômeno perceptivo, portanto, ela pressupõe uma ordem que não é aquela do pensamento tético, para o qual o mundo já está determinado e pode ser pensado tão somente a partir de relações causais ou objetivas. Ora, estas relações objetivas só podem ser constatadas a partir da reflexão, e toda reflexão deriva da experiência originária do conhecimento, que é a experiência perceptiva do mundo. Daí decorre que todo conhecimento acerca do movimento (da profundidade, do tempo, da consciência, etc.) e suas variáveis, não são aquilo que os constituem. A experiência do corpo próprio no mundo vida é que possibilita a reflexão, as distinções, categorias e relações causais implicadas no fenômeno. Portanto,

*O móbil, enquanto objeto de uma série indefinida de percepções explícitas e concordantes, tem propriedades, o movente só tem estilo. O que é impossível é que o círculo percebido tenha diâmetros iguais, porque ele não tem diâmetro de forma alguma: ele se indica para mim, ele se faz reconhecer e distinguir de qualquer outra figura por sua fisionomia circular, não por “algumas propriedades” que, a seguir, o pensamento tético poderá descobrir nele. Da mesma maneira, o movimento não supõe necessariamente um móbil, quer dizer, um objeto definido por um conjunto de propriedades determinadas, basta que ele encerre um “algo que se move”, no máximo um “algo colorido” ou “de luminoso”, sem cor nem luz efetivas (*op.cit.*, p. 369).*

Assim, antes do mundo objetivo, já existe o movimento, que é “a fonte de todas as nossas afirmações sobre o movimento” e se o mundo existe para um ser, é preciso admitir o fenômeno que por todos os lados o circunda. Para que o fenômeno do movimento seja melhor compreendido do ponto de vista fenomenológico, é necessário que se admita que o mundo não é em si um mundo estático e que todo movimento é um movimento relativo. Se o olhar é fundamental na apreensão do fenômeno, e se a percepção é sempre temporal e então espacial,

aquilo de que é feito o movimento ancora-se sempre na perspectiva do sujeito que o percebe, “no presente vivido”.

O movimento está no móbil, e é um fato; o movimento habita o móbil e o móbil se movimenta num “fundo do movimento”, seja este o espaço que agora habito. O espaço, não se encerra nos limites de meu campo visual, e “vemos tão longe quanto se estende o poder de nosso olhar sobre as coisas – para muito além da zona de visão clara e até mesmo atrás de nós”.

O desdobramento destes fatos que em última instância situam meu corpo no mundo, e as relações que estabelecemos entre eles pelo ato de olhar é que figuram uma determinada cena de minha vida, dando a “uma parte do campo valor móbil, a uma outra parte valor de fundo”, definindo assim um movimento. A relação do movente com seu fundo passam por meu corpo que enquanto objeto no mundo deveria ele mesmo poder ser determinado como em movimento ou repouso (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 372-373). Mas o corpo próprio não se deixa apreender nestes termos porque se todo movimento é para ele, seu próprio movimento no ato perceptivo é imperceptível:

Assim, na percepção, meu olho nunca é um objeto. Se alguma vez se pode falar de movimento sem móbil, é exatamente no caso do corpo próprio. O movimento de meu olho em direção àquilo que ele vai fixar não é o deslocamento de um objeto em relação a um outro objeto, é uma marcha ao real. Meu olho está em movimento ou em repouso em relação a uma coisa da qual ele se aproxima ou que se distancia dele. Se o corpo fornece à percepção do movimento o solo ou o fundo do qual ela precisa para estabelecer-se, é enquanto potência que percebe, enquanto ele está estabelecido em um certo domínio e engrenado a um mundo (op.cit., p. 375).

O autor procura demonstrar que “a percepção espacial é um fenômeno de estrutura e só se compreende no interior de um campo perceptivo que inteiro contribui para motivá-la, propondo ao sujeito concreto uma ancoragem possível” (op.cit.p. 377). Por outro lado, as percepções, como já vimos, possuem em si um sentido latente, através do qual apreendemos em uma imagem, mais do que ela poderia ser na perspectiva de uma “percepção ambígua”, o que remonta à possibilidade de que, para que uma percepção normal, ou melhor, total, se realize, é necessário que os fenômenos concernentes a ela estejam articulados para um ser. Para isso, o corpo próprio, enquanto corpo cognoscente, envolve todos os objetos em uma apreensão única.

Nos casos citados pelo autor - em que esquizofrênicos e outros indivíduos sob efeito de determinadas drogas tem sua percepção prejudicada – parecem ficar evidentes que, para além desta consciência que conhecemos, existe uma outra “mais profunda”, e que para além do espaço visível que habitamos, existe um “segundo espaço”, que diz respeito à maneira como os indivíduos “projetam o mundo”, retificando a visão clássica do pensamento objetivo sobre a qual apenas o espaço natural é possível. Todo homem habita um espaço natural e também seu mundo, seja ele, mítico, religioso ou esquizofrênico, e tudo aquilo que atesta uma verdade perceptiva, ou a realidade do mundo vivido, é encontrado no “contato absoluto de mim comigo” sendo que o ser e o aparecer não podem ser postos, mas apenas vividos: “Na experiência de uma verdade perceptiva, presumo que a concordância até aqui sentida se manteria para uma observação mais detalhada; confio no mundo. Perceber é envolver de um só golpe todo um futuro de experiências em um presente que a rigor, nunca o garante, é crer no mundo. É essa abertura que torna possível a verdade perceptiva (...)” (*op.cit.*,p. 399).

A coisa e o mundo natural

Todas as coisas possuem, segundo o autor, qualidades ou propriedades que lhe são estáveis. Denominadas de “constantes perceptivas”, são elas que nos aproximariam do fenômeno da realidade. Toda coisa tem sua grandeza e forma, independentemente das perspectivas pelas quais possa ser apreendida. No entanto, o que nos garante que nossa percepção da forma e da grandeza (ou ainda, de qualquer outra propriedade) de um dado objeto corresponde de fato à realidade?

A grandeza ou a forma aparente de um objeto não constituem qualidades inerentes a ele no desenrolar da experiência perceptiva. Pelo contrário, existe uma grandeza verdadeira, que segundo o autor é, o invariante ou a lei das variações correlativas da aparência visual e de sua distância aparente. A realidade não é uma aparência privilegiada que permaneceria sob outras, ela é a armação de relações às quais todas as aparências satisfazem (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 403).

Assim, para além das deformações perceptivas possíveis, existe uma certa orientação do objeto que o torna possível para mim, de modo que a forma ou a grandeza aparentes se dissipam logo quando se situam de forma a serem apreendidas por meu corpo, que compreende esta deformação porque encontra nele, no objeto, seu sentido.

O corpo enquanto ponto de vista sobre o mundo, não figura para o autor de forma pejorativa ou depreciativa. Não é pelos limites de apreensão de meu corpo numa certa situação, que subtraio os pontos de vista possíveis e limito minha experiência. Ao contrário, este corpo enquanto ponto de vista é uma forma de inserção no mundo, cujos horizontes são infinitos.

É um fato que, quando lanço meu olhar sobre um determinado objeto, constato nele uma aparência, e “em todas as suas aparições, o objeto conserva caracteres invariáveis, permanece ele mesmo invariável, e é objeto porque todos os valores possíveis que pode receber em grandeza e forma estão antecipadamente incluídos na fórmula de sua relação com o contexto” (*op.cit.*p. 404).

O objeto, enquanto um “ser definido” é a coisa que não muda, onde está fundada a sua identidade. No fenômeno perceptivo, quando apreendo um objeto, não lhe atribuo a grandeza e a forma como leis invariáveis porque não são nestas propriedades que encontro seu “verdadeiro” sentido, mas antes, na própria evidência da coisa, que funda a constância das suas relações.

Ele (o objeto) “é justamente esse produto constante da distância pela grandeza aparente”, e a melhor forma de percebê-lo, as condições que o tornam mais nítido para mim, são subjetivas já que disponho de meu corpo de forma a estar numa posição de apreendê-lo. Assim, para cada “situação cinestésica” coloco-me a apreender uma aparência do objeto, que é ele numa determinada perspectiva. O autor observa que “toda experiência interna só é possível sobre o fundo da experiência externa”, e esta relação entre uma e outra não é fundada por um investimento da consciência no mundo (esta relação não é cognitiva), mas antes, pela experiência do corpo que “desemboca nas coisas e se transcende nelas, porque ela sempre se efetua no quadro de uma certa montagem em relação ao mundo, que é a definição de meu corpo” (*op.cit.*, p. 407). As grandezas e as formas, portanto, não são em si, senão pela definição de meu olhar e de meu corpo situado no mundo:

(...) é minha inerência a um ponto de vista que torna possível ao mesmo tempo a finitude de minha percepção e sua abertura ao mundo total enquanto horizonte de toda percepção. Se sei que uma árvore no horizonte permanece aquilo que é percebido de perto, conserva sua forma e sua grandeza reais, é apenas enquanto este horizonte é horizonte de minha circunvizinhança imediato, enquanto pouco a pouco a posse perceptiva das coisas que ele encerre me é garantida; em outros termos, as experiências perceptivas se encadeiam, se motivam e se implicam umas às outras, a percepção do mundo é apenas uma

dilatação de meu campo de presença; ela não transcende suas estruturas essenciais, aqui o corpo permanece sempre agente e nunca se torna objeto (op.cit., 2006, p. 408).

Já as qualidades sensíveis da coisa, diz Merleau-Ponty (2006), nos dizem muito mais sobre o objeto do que suas qualidades geométricas e então o autor coloca uma segunda questão que se refere à possibilidade ou não, de que nós possamos ter acesso a uma cor ou outra qualidade real. A constância de determinadas qualidades num objeto – como a cor – mesmo que num primeiro momento nos pareça uma constância real, poderá variar de acordo com o arranjo do “espetáculo” no qual o objeto se mostra para nós. Se estas oscilações da qualidade nos são muitas vezes imperceptíveis é porque “a cor é uma introdução à coisa” (op.cit., p. 408-409).

Assim, se na percepção total meu movimento é o de apreensão do objeto, para além de suas qualidades sensíveis, é porque estas se constituem como uma “presença não sensorial”; elas não são da ordem de uma qualidade vista ou pensada, são parte do espetáculo visual a partir do qual percebo o objeto.

Se o mundo “é uma unidade aberta e indefinida”, então, as qualidades que percebo no objeto são correlatas ao campo no qual se desenrola o fenômeno, e as cores, neste caso, são um exemplo profícuo à medida de sua alteração pela luminosidade. Se existem tantas variáveis na composição de um campo perceptivo e/ou naquilo que percebemos, o motivo a partir do qual supomos que a cor de um objeto é constante deriva de uma experiência – ou de uma sucessão de experiências – ou ainda de um reconhecimento dele aquém de qualquer cor. O objeto, assumindo sua função ou seu sentido, “tende para o zero de cor”.

Enquanto corpo engajado num certo “campo organizado”, apreendo seus conteúdos não enquanto uma consciência que encontra neles certas propriedades, mas enquanto sujeito perceptivo que com eles coexistem. Então, a organização deste campo, não é composta pela reunião de seus fragmentos ou propriedades específicas, como a iluminação ou a grandeza; ela obedece a uma lógica total, “uma coerência sentida das cores, das formas espaciais e do sentido do objeto” e esta lógica, desmembrada, que me dá acesso àquelas propriedades: “Uma cor nunca é simplesmente uma cor, mas cor de um certo objeto”. A cor enquanto *quale*, só encontro por um ato objetivo de meu olhar (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 419)

A mesma dificuldade se coloca, segundo o autor, para o acesso ao peso real de um objeto. O peso, para ele, “aparece como propriedade identificável de uma coisa sobre o fundo de nosso corpo” e a análise da percepção do peso está intrinsecamente relacionada à percepção tátil. Os dados táteis apercebidos por nós estão sempre relacionados ao movimento

explorador de nosso corpo, e a impressão tátil que fica em nós quando percorremos um objeto, é mais uma forma dele se desdobrar no tempo para nós na experiência perceptiva, modulando nosso corpo para que possa ser apreendido.

Analisando as qualidades reais que definiriam nossa percepção como verdadeira, o autor conclui que o que há de real nos objetos perceptivos não se reduzem a uma certa qualidade invariável, já que todas as qualidades possíveis sempre “são determinadas pela orientação, amplidão e poder de nosso olhar sobre elas”, ou ainda, pelo nível de aderência a nosso corpo, enquanto conjunto sinérgico que é. Não existe o real da coisa, mas uma coisa intersensorial que revela o seu “ser real” a todos os nossos sentidos.

As propriedades sensoriais, portanto, não devem ser tomadas uma a uma, pois constituem em conjunto uma mesma coisa assim como meu olhar, meu tato e todos os meus sentidos são em conjunto as potências de um mesmo corpo integrado em uma só ação. Quando percebo uma coisa, então a percebo num determinado campo de existência, que me convida à percepção, com todo meu corpo enquanto sistema de “potências perceptivas”. Não existe, assim, uma realidade que se mostra à minha visão, ou uma realidade que se mostra ao meu tato, mas uma “realidade absoluta” que diz respeito à plena coexistência do ser com o fenômeno num dado momento em que haveria um máximo de conexão e todos os dados dos sentido por ele oferecido, estariam direcionados a “um único pólo”, seja ele meu corpo. Este pólo único é a plenitude absoluta que minha existência indivisa projeta diante de si mesma. (*op.cit.*, p. 426-427).

O desenrolar dos dados sensíveis sob nosso olhar, ou sob nossas mãos, é como uma linguagem que se ensinaria, por si mesma, em que a significação seria secretada pela própria estrutura dos signos, e é por isso que se pode dizer, literalmente, que nossos sentidos interrogam as coisas e que elas lhes respondem. Desta forma e por esses motivos, é que os sentidos dos objetos lhes habitam, lhes são imanescentes e se comunicam a nós de uma forma quase que instantânea: eles não estão dispostos em nosso campo perceptivo aguardando para serem percebidos e entendidos. São correlatos ao corpo e a existência e “se constituem no poder de meu corpo sobre eles”. A coisa se expressa, se revela no exterior enquanto uma significação que se põe a existir para nós. Ela não existe sem alguém que a perceba, e é este investimento de humanidade que lhe dá um sentido (*op.cit.*, p. 428). No entanto, o autor adverte que:

...não esgotamos o sentido da coisa definindo-a como o correlativo de nosso corpo e de nossa vida. Temos ciência de nosso corpo na medida em que este é chamado a apreender o objeto, e esta intencionalidade através da qual nos debruçamos

no mundo é aquilo que anima o corpo, o tira do repouso e da condição de objeto. Só percebemos este corpo como um ser preciso e identificável quando ele se projeta intencionalmente, quando se move em direção às coisas, “e isso aliás, sempre pelo canto do olho e na margem da consciência, cujo centro é ocupado pelas coisas e pelo mundo (op.cit., p. 431-432).

É próprio do real “contrair uma infinidade de relações em cada um de seus momentos”, e através da percepção, é que ele adquire sentido e forma. O real, como a coisa, está investido de sentido, é “inesgotável”, e parte de um mundo natural que, por sua vez, é o espaço das relações intersensoriais. Ele tem sua unidade que, se não conheço em toda sua extensão ou possibilidade, pelo menos o reconheço pela experiência que tenho de habitá-lo, ele tem um modo (permanente) de existir para mim.

Para além dos campos possíveis de minhas experiências, ou para além de minhas capacidades sensoriais, existe um mundo que está sempre “aqui”, como um “acesso ao definido” que conhecemos pelo “único fato de que somos”. Cada experiência que temos dele, em determinados momentos, nos transportam para uma “visão perspectiva” que nos tem por inteiro. Não se trata de várias perspectivas sobre um invariante, mas de várias percepções cujo fundo é o mundo.

Enfim, o mundo natural é o horizonte de minha vida pessoal e histórica. Não obstante, todas as visões que temos dele são perspectivas, parciais. O movimento do mundo natural é infinito e não existe uma compreensão sobre ele que possa ser absoluta, porque ele é sempre um por-vir. A experiência do mundo também é, segundo o autor, sempre contraditória: ao mesmo tempo em que acreditamos apreendê-lo em sua verdade e realidade, pela certeza de que ele está sempre aqui em sua concretude, e porque acreditamos sempre poder reconhecê-lo, experienciamos sempre este mundo a partir de perspectivas ou fragmentos que estão sempre “a se ligar”: “(...) há contradição enquanto operamos no ser, mas a contradição cessa, ou antes, ela se generaliza, une-se às condições últimas de nossa experiência, confunde-se com a possibilidade de viver e de pensar, se operamos no tempo e se logramos compreender o tempo como a medida do ser” (op.cit, p. 443).

Assim, a “síntese de horizontes” sobre a qual o autor fala, é sempre temporal, pois “confunde-se com o próprio movimento pelo qual o tempo passa”. A percepção que tenho do mundo se encerra nas possibilidades presentes que possuo para apreendê-lo e tudo aquilo que sucede ou transcende este meu campo existe de forma indeterminada ou abstrata, como “algo geral a perceber”.

A síntese do mundo é provisória, nunca poderá ser efetiva na experiência que tenho dele, porque tanto a coisa quanto o mundo não podem ser definidos de uma vez por todas, o espaço e o tempo não podem ser explicitados e o mundo não pode ser pensado sem um ponto de vista. Estas são as condições de minha existência e de meu engajamento no mundo, pois caso o contrário “(...) nada existiria, eu sobrevoaria o mundo e, longe de que todos os lugares e todos os tempos se tornassem reais ao mesmo tempo, todos eles deixariam de sê-lo porque eu não habitaria nenhum deles e não estaria engajado em parte alguma” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 445).

O mundo é feito de coisas e de instantes. Eu só o habito no presente e o que permite que estas coisas e estes instantes se articulem na criação de um mundo é, segundo o autor, a subjetividade que “os envolve em um tempo histórico que se projeta do presente vivo em direção a um passado e a um futuro”. A coisa e o mundo só existem vividos por mim ou por sujeitos tais como eu, já que eles são o encadeamento de nossas perspectivas, mas transcendem todas as perspectivas porque esse encadeamento é temporal e inacabado (*op.cit.*, p. 446-447).

O que encontro enquanto mundo, não é apenas meu; nele encontro a presença de “outrem”, que da mesma forma que eu, intervém nesta realidade, com a mesma intencionalidade: “o mundo é o correlativo não somente de minha consciência, mas ainda de toda consciência que *eu possa encontrar*” (*op.cit.*p. 453).

Outrem e o mundo humano

O mundo que habito não é exterior a mim. Ele existe à medida que eu, enquanto subjetividade, o reconstruo em minha existência, reintegrando e articulando os fragmentos de presente que constituem a minha história. Ao mesmo tempo, ela está permeada pelo tempo natural e por um mundo que são também naturais, porque são inerentes à minha vida e existem sem mim.

Da mesma maneira que sou arrebatado por esta natureza, também me deparo com um mundo que é essencialmente cultural. O mundo cultural, para Merleau-Ponty, compreende as transformações da natureza bem como as obras da ação humana: “A civilização da qual eu participo existe para mim com evidência nos utensílios que ela se fornece” (*op.cit.*,p. 466).

Quando o autor considera o fato de que vivemos com outros, num mundo basicamente cultural (pois é nele que a coexistência se torna possível), ou quando através de seus estudos e

reflexões, procura reenquadrar o corpo nas análises científicas, de forma que este não se resume a um mero objeto das ciências biológicas, sua principal “inspiração” está nas obras de Marcel Mauss (1974). Ao falar em “técnicas corporais”, Mauss (1974, p. 214) refere-se às maneiras pelas quais as pessoas, em cada sociedade, e a seu tempo, servem-se de seus corpos. No uso destas técnicas “tradicionais e eficazes”, o autor sugere que “o corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem”, atentando para os elementos sociais, biológicos e psicológicos a partir dos quais as pessoas constroem estes “hábitos” corporais culturais.

Estes estudos foram de grande relevância, pois contribuíram para que o corpo deixasse de ser analisado ou compreendido apenas pelas leis mecânicas ou da natureza, abrindo novas possibilidades de análises que o humanizasse (BERTOLLI FILHO; OBREGON, 2000).

Os objetos culturais, portanto, nos indicariam, em última instância, “a presença de outrem” porque são marcados por um simbolismo e um senso de utilidade compartilhada. Da mesma forma que uma análise mais profunda acerca do fenômeno da percepção coloca em evidência as limitações do pensamento objetivo acerca da origem do conhecimento, o mundo cultural, enquanto uma outra realidade que, para além do mundo natural, é habitado pelo sujeito da percepção também faz suscitar, novamente, a questão do corpo e da consciência.

Se pelo racionalismo cartesiano, somos levados a supor que para além do corpo existe uma consciência constituinte, que é a origem de todo conhecimento e que do corpo independe, o mundo cultural torna-se um problema, uma vez que, explicitado através dos objetos culturais, cujos usos e significações são compartilhados, pressupõem a existência de “outrem” para quem, ou melhor, por quem, este mundo também é constituído:

(...) no pensamento objetivo não há lugar para outrem e para uma pluralidade de consciências. Se eu constituo o mundo, não posso pensar uma outra consciência, pois seria preciso que ela também o constituísse e, pelo menos em relação a esta outra visão sobre o mundo, eu não seria constituinte. Mesmo se eu conseguisse pensá-la como constituindo o mundo, seria eu ainda que a constituísse como tal, e novamente eu seria o único constituinte (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 468).

Ora, se o Eu funda todo conhecimento por coincidir ele mesmo com a própria consciência e se o mundo se constitui por ela, a existência de uma outra consciência não é possível senão pelo aniquilamento da primeira. O sujeito da percepção enquanto ser em si, ou seja, enquanto corpo-objeto, dotado apenas de suas disposições fisiológicas, e situado num espaço - seja ele o mundo natural ou cultural – assim como o corpo do outro,

(...) não é habitado, ele é objeto diante da consciência que o pensa e o constitui, os homens e eu mesmo enquanto ser empírico somos apenas mecanismos que se movem por molas, o verdadeiro sujeito é um segundo sujeito, esta consciência que se esconderia em um pedaço de carne sangrenta é a mais absurda das qualidades ocultas, e minha consciência, sendo coextensiva àquilo que pode ser para mim, correlativa ao sistema inteiro da experiência, não pode encontrar aqui uma outra consciência que no mesmo instante faria aparecer no mundo o fundo reservado, desconhecido por mim, de seus próprios fenômenos.” (op.cit.,p. 468).

A análise do mundo cultural evidencia, portanto, a necessidade, ou melhor, a existência de um campo intersubjetivo, que ultrapasse estas duas maneiras de existir: o ser em si (das coisas no espaço) e do ser para si (aquele da consciência). Porque, se é a subjetividade que conecta as experiências perceptivas constituindo assim uma história possível para o sujeito, as suas relações também deverão se dar com um outro Eu cuja trajetória do conhecimento, e da própria existência seja análoga às suas, ou seja, é preciso que outrem para mim se situe no ser em si (para que não seja eu mesmo) e que também seja um ser para si, se pretendo pensá-lo também enquanto consciência. O problema do mundo cultural clama por uma terceira forma de existir, que é o existir para outrem, de modo que não constituo o mundo e também não sou mero objeto dele (um corpo que não habito), mas coexisto nele com outras pessoas.

Se todo conhecimento originário é derivado das percepções, e se as percepções não são acesso ao objeto verdadeiro, mas antes nossa inserção ao mundo, se elas se dão pelas nossas capacidades corporais em apreender e conhecer o mundo e *a posteriori*, pela reflexão, uma consciência pode ser constatada, supõe-se que todo sujeito é ao mesmo tempo corpo e consciência, e que ambos coexistem no sujeito de forma inalienável e interconectada.

A fenomenologia da percepção restitui ao corpo e ao mundo uma relação entre ambos que é da ordem do vivido que é intrínseca. O corpo não poderá mais ser pensado somente enquanto objeto sobre o qual versam as teorias fisiológicas, pelo simples fato de que não se pode reduzir uma percepção a uma representação, sem prejuízos ao fenômeno bem como “nunca se fará compreender como a significação e a intencionalidade poderiam habitar edifícios de moléculas ou aglomerados de células, e é nisso que o cartesianismo tem razão” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 470):

Pela reflexão fenomenológica, encontro a visão não como “pensamento de ver”, segundo a expressão de Descartes, mas como olhar em posse de um mundo visível e, é por isso que aqui pode haver para mim um olhar de outrem, este instrumento expressivo que chamamos de um rosto pode trazer uma existência assim como minha existência é trazida pelo aparelho cognoscente que é meu corpo. Quando me volto para minha percepção e passo da percepção direta ao pensamento dessa percepção, eu a re-efetuo, reencontro um pensamento mais velho do que eu trabalhando em meus órgãos de percepção e do qual eles são o rastro (op.cit.,p. 471).

Se o corpo não deve ser somente em si, a consciência não deve ser somente para si, e o sujeito perceptivo que coexiste com outrem no mundo cultural precisa ser reconhecido, não como “um outro ser vivo” cuja estrutura é visivelmente análoga à minha, mas como um outro “homem” que compartilha esta mesma vida “estranha” e “aberta”, que não se esgota em seus caracteres naturais, mas que os transcende ao construir utensílios, instrumentos, e outros objetos culturais. Dentre estes objetos culturais, encontra-se a linguagem que vai “desempenhar um papel essencial na percepção de outrem”, já que é através do diálogo que se constrói um lugar comum, no qual os indivíduos se inserem enquanto colaboradores em uma “reciprocidade perfeita” sobre a qual não existe um criador: trata-se de um momento no qual ambos, que discutem, coexistem através de um mesmo mundo, seja ele, o mundo lingüístico.

Constatado o mundo cultural enquanto campo da intersubjetividade, bem como a linguagem, um objeto cultural que dá acesso ao outro, ainda persiste para o autor o problema da percepção de outrem, já que é a partir das subjetividades que “se projeta este mundo único”. Assim, mesmo que perceba outrem por seu comportamento, e que por seu comportamento, perceba sua condição (de sofrimento, por exemplo), ainda assim só tenho acesso ao “visível de seu corpo fenomenal”, que é uma variação de seu ser no mundo, mas não é o seu ser no mundo. Para que a própria teoria não caia num “solipsismo”, é necessário reiterar que o sujeito não constitui o mundo natural nem o mundo cultural, ele os torna vividos, como aquele mundo enquanto “massa opaca”, que se re-vive e se re-anima por meu olhar e minha presença: (...) com minha primeira percepção foi inaugurado um ser insaciável que se apropria de tudo aquilo que pode encontrar, a quem nada pode ser pura e simplesmente dado porque ele recebeu o mundo em partilha e desde então traz em si mesmo o projeto de todo ser possível, porque de uma vez por todas este foi cimentado em seu campo de experiências (MERLEAU-PONTY, 2006, p.480).

O “fenômeno central” através do qual se torna possível outrem é também o motivo pelo qual outrem jamais poderá ser apreendido em toda sua experiência e subjetividade, e diz respeito a minha situação no mundo. Enquanto ser situado, engajado no mundo, sou

(...) dado a mim mesmo, e esta situação nunca me é dissimulada, ela nunca está em torno de mim como uma necessidade estranha, nunca estou efetivamente encerrado nela como um objeto em uma caixa. Minha liberdade, o poder fundamental que tenho de ser sujeito de todas as minhas experiências, não é distinta de minha inserção no mundo. Para mim é um destino ser livre, não poder reduzir-me a nada daquilo que vivo, conservar uma faculdade de recuo em relação a toda situação de fato, e este destino foi selado no instante em que meu campo transcendental foi aberto, em que nasci como visão e saber, em que fui lançado no mundo (op.cit., p. 482-483).

O solipsismo consistiria, portanto, na maneira como posso me situar diante do mundo natural, social e cultural nos quais estou engajado porque, para além de qualquer realidade já atestada, sou eu quem a vive, sou eu quem a escolhe viver, e como vivê-lo. Mas como “existir é ser no mundo”, à medida que me engajo sou também arrebatado por este mundo e não possuo controle sobre as suas variáveis; este é o motivo pelo qual um solipsismo jamais poderá ser “rigorosamente verdadeiro”.

Quanto ao mundo social, o autor adverte para a necessidade que temos de redescobri-lo não como uma soma de objetos, mas como uma dimensão de nossa existência, no qual estamos situados. Atenta sobre os perigos de interpretá-lo, ou como um espaço no qual estamos dispostos enquanto objetos, ou ainda, enquanto um objeto para ser pensado. A sociedade se formula e se mantém pelas redes de relações constituídas entre os indivíduos no nível da existência, de modo que “antes de uma tomada de consciência, o social existe surdamente como uma solicitação” (op.cit., p. 486).

Os conceitos de nação e classe são analisados pelo autor, que pondera o fato de que nossa inserção em um determinado segmento do mundo social não deriva de determinações sociais que são exteriores a nós, mas de um modo de “coexistência que nos solicita”. Assim como o social, o mundo e o próprio tempo - no caso o passado - existem para mim e são imanescentes à minha existência. São uma “transcendência de fato” porque não existem diante de mim, mas sempre antes de mim e são o fundo sobre o qual desdobram meus atos expressos:

Da mesma maneira, meu nascimento e minha morte não podem ser para mim objetos de pensamento. Instalado na vida, apoiado

em minha natureza pensante, fixado neste campo transcendental que se abriu desde a minha primeira percepção e no qual toda ausência é apenas o avesso de uma presença, todo silêncio é apenas uma modalidade do ser sonoro, tenho uma espécie de ubigüidade e de eternidade de princípio, sinto-me dedicado a um fluxo de vida inesgotável do qual não posso nem pensar nem o começo nem o fim, já que sou ainda eu enquanto vivo quem os pensa, e já que minha vida sempre precede e sobrevive a si mesma. Todavia, esta mesma natureza pensante que me abarrotava de ser me abre o mundo através de uma perspectiva, com ela recebo o sentimento de minha contingência, a angústia de ser ultrapassado, de forma que, se não penso minha morte, vivo em uma atmosfera de morte em geral, há como que uma essência de morte que está sempre nos horizontes de meu pensamento. Enfim, como para mim o instante de minha morte é um porvir inacessível, estou certo de nunca viver a presença de outrem a si mesmo. E todavia cada um dos outros existe para mim a título de estilo ou de meio de coexistência irrecusável, e minha vida tem uma atmosfera social assim como tem um sabor mortal (op.cit., p. 488-489).

Sobre o Cogito

“A própria experiência das coisas transcendentais só é possível se eu trago e encontro em mim mesmo o seu projeto” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 494).

No fenômeno da percepção, quando reconheço um certo objeto, o faço por uma operação pré-objetiva através da qual aquilo que procuro, de certa forma, já está lá. Não preciso dispor de nenhum ato objetivo de pensamento para que aquele objeto seja inteligível para mim, porque de certa forma eu já o possuo por uma experiência anterior e a ciência que tenho dele é pré-consciente. Só percebemos um mundo se, antes de serem fatos constatados, esse mundo e essa percepção forem pensamentos nossos (op.cit., p. 500).

No *Cogito*, todo ato de conhecimento deriva do pensamento: ele jamais poderia corresponder a um instante e, nem a existência do sujeito ou da coisa em si, poderia ser atestada, senão pelo meu próprio pensamento de existir e de ver; esta correspondência, entre o conhecer e o pensar, é uma redução das experiências dos sujeitos em acontecimentos psicológicos.

Quando o Cogito propõe que as coisas do mundo correspondem ao pensamento que tenho delas, ele destitui a experiência da vida do sujeito e o conhecimento é um conhecimento vazio. O problema consiste em como seria possível elevar a um *status* de juízo/ idéia da coisa um pensamento sobre ela cujo fundo de realidade só existe na consciência que a constituiu.

Ora, se “a consciência constituinte é, por princípio, única e universal”, todo conhecimento que dela deriva se fecha em si mesmo e em sua abstração, e aceitá-la como constituinte do mundo significa subtrair do mundo a sua concretude, ou melhor, a sua facticidade. Sendo assim, um dos problemas a partir dos quais o *Cogito* pode ser repensado consiste no fato de que todo pensamento, assim como toda percepção, possuiriam uma mesma ancoragem, que é a do mundo vivido. Se o pensamento de ver, equivale a ver, e o de sentir equivale a sentir, evocar estes verbos na tentativa de explicitar um certo conhecimento ou pensamento, acerca de si ou das coisas - que em última instância exprimem a minha interação com o mundo ou a maneira como o concebo - pressupõe que em algum instante, eles mesmos enquanto atos, possam ter sido atestados no nível da experiência, enquanto uma “visão autêntica ou efetiva à qual o pensamento de ver se assemelha e na qual, desta vez, a certeza de ver esteve envolvida” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 501). Para ter o pensamento de que vi, é preciso que alguma vez eu “realmente” tenha visto, e este retorno à percepção funda um “novo cogito”.

As sensações internas, segundo o autor, estão sempre relacionadas a fatores externos sem os quais elas seriam uma idéia, ou uma ilusão, e não a experiência de uma sensação de modo que a consciência que tenho de ver ou de sentir “não é a notação passiva de um acontecimento psíquico fechado em si mesmo”, porque não tenho dúvidas de que vi ou senti. Também não possuo um repertório pessoal intrapsíquico que me disponibilize todas as visões ou sensações possíveis, sem que eu tenha de me desprender. Efetuo minha visão vendo, me entregando ao fenômeno da percepção.

Todo ato perceptivo se realiza no objeto que intenciono; “num movimento profundo de transcendência que é meu próprio ser, o contato simultâneo com meu ser e com o ser no mundo” (*op.cit.*, p. 504). Já a consciência, se manifesta em todo ato de existência e está presente em toda percepção. Ela não é aquela entidade que observa os fenômenos de cima, porque ela não está além do corpo e do mundo; ela é a manifestação do próprio objeto que pretende explicitar: “(...) o que é amar senão ter consciência de um objeto como amável? E como a consciência de um objeto envolve necessariamente um saber de si mesma, sem o que ela escaparia a si e nem mesmo apreenderia o seu objeto, querer e saber que se quer, amar e

saber que se ama são um único ato, o amor é consciência de amar, a vontade é consciência de querer” (*op.cit.*, p. 504-505).

Mesmo que estes sentimentos sejam imaginários, ou que não se trate de um verdadeiro querer, ou de um verdadeiro amar, estas só serão constatações possíveis posteriormente, e a experiência pela qual são denominadas verdadeiras, as constituirão como verdadeiras até o seu fim porque estão implicadas numa “significação existencial” que só o sujeito conhece e vive. Esta base vivida sobre a qual se desdobram os pensamentos torna o *Cogito* impossível para o autor, porque para todo pensamento de querer ou de amar é necessário que o querer e o amar se realizem primeiramente na existência. A existência, por sua vez, é um “ato” através do qual ultrapasso o que tenho para aquilo que visio, ou daquilo que sou ao que quero ser (ou tenho a intenção de ser). Efetuando o *Cogito* posso acreditar ser ou querer, sob a condição de que primeiro eu seja ou queira. Assim, “não é *porque* eu penso ser que estou certo de existir, mas, ao contrário, a certeza que tenho de meus pensamentos deriva de sua existência efetiva” (*op.cit.*, p. 510). Todo pensamento que formulo acerca de minha condição, portanto, deriva de minha própria condição de sujeito engajado no mundo.

Com relação às percepções, o filósofo e psicólogo atenta: sejam elas interiores ou exteriores, serão sempre “inadequadas”, porque elas “envolvem o infinito”, uma “síntese nunca acabada e que se afirma, mesmo sendo inacabada”. Quando uma percepção, por um ato de reflexão, se torna conhecimento sobre algo, há como que uma interrupção da experiência cujo sentido poderia ser infinito, não fosse ele logo abstraído e, portanto, “acabado”, fechado naquele instante de existência no qual ele se mostrou. E se não o tomo por acabado, e este instante se estende em minha experiência, ainda assim eu poderia refletir até a eternidade e meus pensamentos e as correlações da coisa com o mundo jamais cessariam.

*Eu não posso reconstruir a coisa, e todavia existem coisas percebidas, da mesma maneira nunca posso coincidir com minha vida que se dissipa, e todavia existem percepções interiores. A mesma razão que me torna capaz de ilusão e de verdade em relação a mim mesmo: a saber, é que existem atos nos quais me concentro para me ultrapassar. O Cogito é o reconhecimento desse fato fundamental. Na proposição “Eu penso, eu sou”, as duas afirmações são equivalentes, sem o que não haveria Cogito. Mas ainda é preciso entender-se sobre o sentido dessa equivalência: não é o Eu penso que contém eminentemente o Eu sou, não é minha existência que é reduzida à consciência que dela tenho, é inversamente o Eu penso que é reintegrado ao movimento de transcendência do Eu sou e a consciência à existência. (*op.cit.*, p. 512-513).*

O entendimento que temos das coisas e que nos permitem chegar a um determinado pensamento ou a uma determinada “verdade” não consiste num exercício tácito da consciência que por si só conseguiria absorver do objeto em si, todas as suas propriedades. Para Merleau-Ponty, existe um ato que precede toda verdade e todo pensamento, e que se refere ao contato do sujeito perceptivo com o objeto em sua essência, ou *eidos*.

Quando o pensamento tético busca compreender uma determinada coisa, suas propriedades e/ou relações causais, ele intenciona, em última análise, estabelecer um elo entre uma hipótese (derivada do pensamento intuitivo) e uma conclusão. As propriedades ou leis que se estabelecem a partir deste exercício não só derivam de uma certa formalização científica como, segundo o autor, são sempre retrospectivas, uma vez que todo pensamento formal, sob esta ótica, pressupõe um pensamento intuitivo.

Desta forma, tudo aquilo que posso vir, a saber, a respeito de um objeto - seus caracteres objetivos - não lhe são inerentes, mas lhe são dados por um ato que visa um tipo de conhecimento. Sua essência já se mostrou e permanece, porque tenho dele uma experiência primordial. O objeto, enquanto coisa percebida funda em nós, para sempre “o ideal do ser aquilo que é”, e já contém em si tudo aquilo que sei e que poderei saber sobre ele, porque já obtive sua essência e pressuponho que se trata de uma “síntese acabada”. Portanto, todas as relações que podem ser estabelecidas *a posteriori* dizem respeito a um objeto sobre o qual “opero pelo menos virtualmente em meu campo perceptivo”: ele não é um conjunto de propriedades objetivas – ele possui uma “essência concreta”, que é “a fórmula de uma atitude, uma certa modalidade de meu poder sobre o mundo”, porque já tenho dele uma experiência pré-objetiva (derivada de minha primeira percepção), ou melhor, uma consciência perceptiva, através da qual o processo reflexivo se iniciou (*op.cit.*, p. 516).

Somos corpos e nossos corpos não podem ser considerados como meros objetos num espaço objetivo, já que tudo que sei ou posso saber é reflexo do poder de meu corpo sobre o mundo, que enquanto uma “intencionalidade original” se relaciona com as coisas e com o mundo de uma maneira distinta do conhecimento. Porque ele (o mundo) está em torno de nós, que nos projetamos nele.

Este movimento é denominado pelo autor de “movimento gerador do espaço” e pode ser entendido como o ato através do qual lanço mão de um pensamento objetivo na tentativa de compreender determinada coisa; eu me projeto na coisa, me desligo do mundo, e o pensamento, porque “se apóia nesse ato, não coincide então consigo mesmo: ele é a própria transcendência” (*op.cit.*, p. 518).

Destarte, o pensamento espontâneo não coincide consigo mesmo porque se ultrapassa, e a fala, quando autêntica, também é um movimento de transcendência, porque articula palavras cujo sentido é unívoco, para lhes conferir um novo sentido, para dar vida a uma nova idéia, para exprimir um pensamento; é ela que faz a concordância “de mim comigo e de mim com outrem”.

O problema da linguagem e outros meios de expressão, para o autor, se originam da impossibilidade de separar a expressão do expresso, já que ambos estão entrelaçados por uma rede de significação inerente ao contexto no qual sua relação foi criada. A linguagem falada, assim como o corpo, não podem ser postos diante de nós, nem submetidos a uma análise objetiva que pretenda lhes elucidar completamente porque exprimir não é substituir um pensamento por um sistema de signos.

O pensamento concretiza uma síntese do tempo, o que se apresenta enquanto um dos problemas do *Cogito* de Descartes. “O que se chama de intemporal no pensamento é aquilo que, por ter retomado assim o passado e envolvido o futuro, é presuntivamente de todos os tempos e, portanto, não é de forma alguma transcendente ao tempo. O intemporal é o adquirido” (*op.cit.*, p. 525).

Mesmo que determinados acontecimentos se diluam ou se dissipem no tempo, é na dimensão do tempo que eles receberão “um lugar inalienável”. É pela volubilidade do tempo que o autor questiona as verdades, porque elas, assim como eu, são frutos de um caminho ou de uma existência que se inicia no passado, e que pode ser retomado, porque ele existe e permanece perpetuamente para nós; “Cada presente que se produz, crava-se no tempo como uma cunha e pretende a eternidade. A eternidade não é uma outra ordem para além do tempo, ela é a atmosfera do tempo”, de modo que todo pensamento, seja ele verdadeiro ou falso, pretende-se presentemente verdadeiro e se “presentemente me engano, é para sempre verdade que me enganei” (*op.cit.*, p. 526).

Sobre a experiência da verdade, o autor afirma que existem verdades assim como existem percepções; mas não podemos desdobrá-las inteiramente diante de nós porque temos apenas um certo poder sobre o tempo, mas não temos sua posse; a verdade então é contingente ao tempo:

Toda consciência é, em algum grau, consciência perceptiva. Naquilo que a cada momento chamo de minha razão ou de minhas idéias, se pudéssemos desenvolver todos os seus pressupostos sempre encontraríamos experiências que não foram explicitadas, contribuições maciças do passado e do

presente, toda uma “história sedimentada” que não concerne apenas à gênese de meu pensamento, mas determina seu sentido. Para que fosse possível uma evidência absoluta e sem nenhum pressuposto, para que meu pensamento pudesse penetrar-se, encontrar-se, chegar a um puro consentimento de si a si, seria preciso (...) que, em lugar de ser eu mesmo, eu me tornasse um puro conhecedor de mim mesmo, e que o mundo tivesse deixado de existir em torno de mim para se tornar puro objeto diante de mim (op.cit, p. 529).

Para que uma verdade absoluta pudesse ser alcançada, seria preciso que o sujeito que a formula deixasse de estar engajado, ou melhor, situado no mundo, de modo que a posse efetiva da idéia verdadeira não nos dá nenhum direito de afirmar um lugar inteligível de pensamento adequado, mas apenas um ideal de verdade e um ideal de consciência (op.cit.,p. 530).

Para a fenomenologia, é possível pensar um saber e uma verdade, mas é necessário para isso considerar a existência daquele que a procura, ou a encontra, em sua presença inalienável no mundo; todo pensamento, toda evidência e todo conhecimento são fatos, inseparáveis de nós. Assim, pensamos vários pensamentos, eles parecem verdadeiros; sei que todo pensamento é infinito, pois nunca encerra todas as suas possibilidades. Ele não pode ser verdadeiro, sem ter as condições de sê-lo, e sua explicitação total, é também uma tarefa sem fim; mas isso não impede que no momento em que eu o penso, como verdadeiro, ele seja uma verdade para mim: basta que ele concorde com o verdadeiro sobre o qual tenho a experiência.

No entanto a verdade, assim como a dúvida, é possível porque para além de minha experiência sobre a verdade e a dúvida, existe uma consciência que procurará a resolução de qualquer impasse, ou seja, existe um mundo que por si torna o real possível e uma “teleologia da consciência” que buscará captá-lo.

No capítulo dedicado ao *Cogito*, o autor procura restituir ao sujeito o exercício da dúvida enquanto uma experiência autêntica de modo que, se para Descartes e para todo o pensamento ocidental, ela é um método através do qual se pode obter alguma verdade, ou ainda, se construir um conhecimento, é porque o ato de duvidar implica na possibilidade de uma certeza, e não há pensamento sobre a duvida, e ninguém duvida que duvida, da mesma forma que, “para saber que pensamos, em primeiro lugar é preciso que efetivamente pensemos”(MERLEAU-PONTY, 2006, p. 536).

É a partir desta atmosfera, a da existência, que o autor procura retomar o *Cogito*, pois se “Penso, logo existo”, esta dimensão pressuposta da existência é antes de tudo, uma dimensão da fala e da linguagem (pois são elas que constituem qualquer pensamento), que

exclui todas as outras formas através das quais temos a experiência da vida e do conhecimento. Não se trata, para o autor, de anular o *Cogito* a favor de uma outra forma de conhecimento, mas de considerar a existência de um “*Cogito* Tácito”, anterior a qualquer cogito falado, porque é só a partir do primeiro que o segundo poderia ser encontrado. Este *Cogito* do qual o autor fala se refere à experiência “de mim por mim”, para a qual as palavras, antes de um *Cogito* falado, adquiriram um determinado sentido, sendo este, “antes de tudo, o aspecto que o objeto assume em uma experiência humana” (*op.cit.*,p. 541).

O *Cogito* tácito, assim como a consciência, a dúvida ou o pensamento, só existe quando se exprime a si mesmo, e este fato faz o autor advertir sobre a subjetividade como “inerência ao mundo”. Existe um olhar, uma visão sobre o mundo, que é a do próprio sujeito. Na experiência da intersubjetividade, os sujeitos não compartilham da mesma visão de um mundo, pois suas visões serão sempre autênticas, mas coexistem num mesmo mundo e numa mesma história: “A universalidade e o mundo se encontram no coração da individualidade e do sujeito. Nunca o compreenderemos enquanto fizermos do mundo um “ob-jeto”. Logo o compreendemos se o mundo é o campo de nossa experiência, e se nós somos apenas uma visão do mundo, pois agora nosso ser psicofísico já anuncia o mundo, a qualidade é o esboço de uma coisa, e a coisa é o esboço do mundo” (*op.cit.*,p. 544).

Todo ser e toda subjetividade só existem “em situação”, ou seja, todo sujeito é “um campo”, uma “experiência” que só pára no momento de sua morte, e que até então, se comunica com o mundo sem cessar; envolve um porvir que, em situação, e em todas as possibilidades de situação, chegará “inevitavelmente em um desenlace”. A primeira percepção funda um conhecimento que persiste, mesmo que este inaugure o sujeito pensante, pois se trata da “seqüência de uma mesma vida”, de uma experiência inseparável de si mesma; “É esse acontecimento transcendental que o *Cogito* reencontra. A primeira verdade é “Eu penso”, mas sob a condição de que por isso se entenda “eu sou para mim estando no mundo”. O sujeito é, portanto, aquele que por um ato, liga as dimensões do espaço e compreende o mundo, por que este último faz sentido para ele, porque é vivido por ele, porque a noção do mundo é inseparável da noção de sujeito (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 546-547):

Se o sujeito está em situação, se até mesmo ele não é senão uma possibilidade de situações, é porque ele só realiza sua ipseidade sendo efetivamente corpo e entrando, através desse corpo, no mundo. Se, refletindo na essência da subjetividade, eu a encontro ligada à essência do corpo e à essência do mundo, é

porque minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui.

As contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty para a presente pesquisa, bem como para as análises antropológicas mais atuais, consistem no fato de que, enquanto metodologia de pesquisa, ou ainda, como uma “teoria do corpo” busca resgatar os aspectos subjetivos e experienciais que caracterizam nossa humanidade e que só são possíveis porque temos um corpo. O questionamento acerca da construção do saber e de todo conhecimento através de uma análise minuciosa do *Cogito*, de Descartes, não parece ter (e não tem) como propósito a invalidação do método científico ou da racionalidade moderna, mas antes, ser uma contribuição para a renovação das concepções de conhecimento que caracterizam o pensamento ocidental e que, segundo o autor, parecem não dar conta de alguns fenômenos humanos. Assim, propondo um novo Cogito, o autor busca salientar que a dicotomia corporeamente, presente em nosso pensamento e na organização de todo conhecimento, na prática, no vivido, não é possível, porque todo ato de conhecimento pressupõe que o homem se debruce sobre o mundo com seu corpo e sua mente, intrinsecamente conectados.

Também é importante observar que nesta obra específica, Merleau-Ponty estabeleceu uma problemática que diversos autores/estudiosos, das mais diversas áreas do conhecimento, deram continuidade e que poderão ser mais bem explorados na “Discussão dos Resultados”.

Tanto a fenomenologia de Merleau-Ponty quanto a Psicanálise de Freud, constituem-se em contribuições relevantes para a problematização e o questionamento daquilo que Coelho Junior (1997) denomina de “Corpo Construído” que, segundo o autor é um fenômeno que caracteriza as relações estabelecidas entre os sujeitos e seus corpos na contemporaneidade.

Como fruto da Idade Moderna, avanços científicos e tecnológicos têm tornado possível, e cada vez mais acessível, todo um rol de tecnologias que, a favor do corpo, visam garantir não só maior saúde e prolongamento da vida, mas ainda, a possibilidade de se moldar, modelar, modificar o corpo de acordo com os mais diversos propósitos.

Para o autor, apesar dos apelos sociais e culturais que investem em determinadas imagens de corpo e de saúde, como sinônimos de uma determinada pertença social almejada, a possibilidade de intervir sobre o corpo subentende a concepção de que este não passa de um “objeto” a ser construído pelo sujeito, daí a expressão “corpo construído”.

Este “corpo construído” opõe-se ao “corpo desejante” e ao “corpo vivido” cujas denominações, pelo autor, são oriundas das contribuições específicas da psicanálise e da fenomenologia de Merleau-Ponty, no processo de restituir ao corpo a sua humanidade.

O corpo não deve ser restringido aos seus aspectos biológicos, como se fosse um objeto ou uma máquina, nem se trata de negar-lhe sua natureza de ser biológico, mas antes, de reconhecer suas expressões enquanto um “corpo próprio desejante”. Segundo o autor, recusar-se a reconhecer estas expressões, “pode nos colocar diante da incompreensão, do estranhamento, quando por uma razão ou outra, o corpo começa a se recusar a ser apenas um objeto do qual se espera eficiência, produção e saúde” (COELHO JUNIOR, 1997, p. 402).

A idéia do “corpo construído” pode se observada na sociedade contemporânea através da ascensão, e da crescente procura, por determinadas práticas corporais e médicas como as massagens, as terapias corporais alternativas, a musculação, cirurgias plásticas, dentre outras cuja motivação ou idéia implícita é a de que o sujeito tem em seu próprio corpo, seu “objeto de desejo”.

Coelho Junior (1997) adverte para o fato de que muitas vezes, este “corpo construído” não corresponde ao corpo vivido. Sendo decorrência de uma oposição entre mente e corpo, o corpo objeto construído é também um corpo “alheio”, “disciplinado, obediente”, e “traíçoeiro”, porque não pode ser controlado por inteiro; é um corpo que adoece, e que muitas vezes fracassa no projeto de vir a ser um corpo perfeito.

A representação científica do corpo objeto construído “para ser útil” não dá conta de certas particularidades do corpo, sendo que a psicanálise teria contribuído, segundo o autor, no sentido de fazer deste corpo - objeto da biologia e da medicina - um corpo “habitado”, ao explicitar “o plano dos significados próprios e particulares de cada corpo humano, que o transforma em algo que pode ser interpretado e compreendido em sua história e em seus sintomas” (*op.cit.*, p. 405). O corpo que nasce biológico torna-se desejante, à medida que se desenvolve e que, na relação com outros, investe e é investido libidinalmente, ou seja, ele deseja e é desejado.

O “corpo vivido” é o corpo em relação com o mundo, numa experiência de reciprocidade na qual não cabem as distinções e antinomias clássicas como entre o corpo e a mente. O corpo vivido é o corpo em ação, em relação através de experiências sensíveis que são “anteriores à clivagem sujeito-objeto ou consciência-mundo” (*op.cit.* p. 409).

Todo corpo é construído, desejante e vivido. Ele é corpo e psiquismo reunidos numa experiência única de acesso às coisas e a si mesmo. Abarca diversas forças e desejos, que nem

sempre são concordantes, muitas vezes são contraditórios, é um corpo complexo, que se liga ao mundo por laços afetivos, emocionais e instintivos, é um corpo “aberto”.

No entanto, para o autor, na contemporaneidade, nos deparamos com este corpo construído para seduzir e ser seduzido, como um projeto pessoal egoísta que visa o outro, como corpo-objeto-construído, numa relação que não é da ordem do vivido, da coexistência ou da relação afetiva humana:

(...) é um corpo fechado no espelho das aparências narcísicas, fechado nos sintomas anoréxicos, fechado em sua reprodução desvitalizada. Incluo aqui, também o corpo-objeto das práticas alternativas, ditas naturalistas. O corpo construído, para ser apenas eficiente e saudável não me parece ser um corpo feito para viver. Mesmo o corpo construído para ser belo e supostamente ser sedutor, mais parece um corpo para ser exposto à visita do que um corpo para ser habitado e vivido (COELHO JUNIOR, 1997, p. 410).

O maior problema destas práticas e visões contemporâneas consiste no fato de que, “com o desejo enorme de construirmos um corpo eterno, construímos um corpo morto. Não precisa ser, mas pode ser, e tenho a impressão que muitas vezes é” (*op.cit*, p. 410)

6- PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados deu-se no início do ano de 2006, quando as alunas ainda adentravam a sétima série. O intuito de proceder com a pesquisa neste período específico foi o de poder ter maior acesso às representações pessoais e culturais destas alunas, bem como o de constatar quais as informações que elas tinham acerca do corpo até então: o que estas meninas já sabem sobre corpo humano quando adentram a sétima série? Quais são suas concepções prévias?

Por se tratar de uma pesquisa sobre representações do corpo humano, e considerando a relevância dos aspectos sociais e culturais implicados na gênese e manutenção das mesmas, considerou-se que seria mais interessante e enriquecedor aos dados da pesquisa se estes pudessem ser coletados em pelo menos duas escolas cuja população atendida fosse de condições sociais, econômicas e culturais distintas. Para selecionar estas duas escolas, a pesquisadora contou com a indicação da Secretaria Municipal da Educação, que previamente havia aprovado a realização do presente projeto de pesquisa junto às EMEFs, através da Coordenação da Área de Pesquisas e Projetos, desta mesma instituição (anexo 1).

Assim, a Escola 1 foi indicada como sendo uma escola mais “afastada”, cujo nível sócio-econômico é “mais baixo”, enquanto a Escola 2, por ser uma escola da região central da cidade, foi caracterizada como tendo uma população mais variada no que diz respeito ao nível sócio-econômico (no entanto, o que se observou foi que, justamente por ser uma escola da região central, abriga alunos provenientes de diversas partes da cidade, caracterizando-se por abrigar níveis sócio-econômicos e culturais bastante variados).

Quanto ao material previamente preparado, e utilizado, pela pesquisadora para a coleta de dados, este consistiu em:

- a- roteiro para entrevista individual com professores;
- b- roteiro para entrevista individual com as alunas;
- c- material para iniciar os grupos de discussão (redação)
- d- “ficha de identificação da escola”, a ser preenchido pela coordenação da escola

6.1- Técnicas de coleta de dados

Para responder às questões de pesquisa, que mais se relacionavam com as impressões dos indivíduos, bem como às possíveis descrições de suas experiências, percepções e concepções acerca do corpo humano, a entrevista informal semi-estruturada, ou de profundidade, foi considerada como sendo a técnica de coleta de dados mais adequada para a investigação junto às alunas e seus professores.

Aliadas às entrevistas, para a investigação junto às alunas, também foram realizados grupos de discussão e a elaboração de redações individuais.

As entrevistas

As entrevistas com as alunas e seus professores seguiram os roteiros/questões pré-estabelecidos, porém de forma bastante flexível, de modo que o entrevistado pudesse sentir-se o máximo possível à vontade para elaborar suas colocações e contar experiências pessoais. Com a autorização dos mesmos, individualmente, todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas.

É importante ressaltar que a pesquisadora foi apresentada pelas respectivas coordenadoras nas salas de aulas das duas escolas e que, antes de iniciarem as entrevistas individuais, professores e alunos foram esclarecidos quanto:

- à liberdade de colaborarem ou não com a pesquisa;
- à liberdade de optarem pela gravação ou não das entrevistas em áudio;
- ao caráter sigiloso dos conteúdos manifestos, que mesmo que relatados na pesquisa, seriam feitos de forma anônima.

Entrevistas com as alunas

Antes de se iniciar esta etapa específica da coleta de dados, o roteiro elaborado para a entrevista com as alunas (anexo 2) foi aplicado em três adolescentes entre 13 e 14 anos, que não constavam do grupo a ser pesquisado. As questões previamente formuladas, e que foram testadas são as seguintes:

- 1- Como você define o corpo enquanto objeto de um saber científico?
- 2- Como você define o seu corpo?
- 3- Quais as informações/conhecimentos você recebeu, a respeito do corpo, e que considera indispensáveis à sua formação pessoal?
- 4- Em qual disciplina você teve acesso a essas informações?
- 5- Quais as informações que você gostaria de ter a respeito do corpo e que nunca foram contempladas no ensino?
- 6- Assim sendo, Quais os principais recursos que você utiliza (ou utilizou) para suprir essa carência de informação?

7- Gostaria de falar mais alguma coisa?

Percebeu-se com o pré-teste, o alcance das perguntas e possíveis dificuldades para a compreensão das mesmas, que se referiam mais às perguntas 1 e 2. Assim sendo, foram formulados pela pesquisadora modos alternativos de re-elaboração destas questões para um melhor entendimento por parte das alunas, caso se fizesse necessário. No caso da pergunta 1 (“Como você definiria o corpo humano enquanto objeto de um saber científico”) esta poderia ser reformulada como: “De tudo que você já aprendeu sobre o corpo humano aqui na escola, como você definiria o corpo?” ou ainda “se você tivesse que completar a seguinte frase: o corpo humano é....como você faria?”.

Já quanto à pergunta 2 (“Como você define o seu corpo?”) esta poderia ser substituída por “O que você acha que seu corpo representa na sua vida?” ou “O que você acha que seu corpo significa para você?”.

Foram entrevistadas um total de 29 alunas, sendo 19 da escola 1 e 10 da escola 2. A duração das entrevistas variou entre 30 e 45 minutos.

Entrevista com professores

O roteiro estabelecido para a entrevista individual junto aos professores (anexo 3) não foi submetido a nenhum pré-teste, constando das seguintes questões:

- 1- Como você define o corpo enquanto objeto de um saber científico?
- 2- Como define seu próprio corpo?
- 3- Quais as informações a respeito do corpo você considera indispensáveis ao domínio do aluno no final do ensino fundamental?
- 4- Você costuma trabalhar o tema? Quando e em qual contexto?
- 5- Quais os principais recursos (livros didáticos, paradidáticos, revistas, jornais, etc) que você costuma utilizar em aula para abordar esses temas/questões?

Foram entrevistados, no total, 14 professores, sendo apenas um professor de ciências (a escola 1 estava sem professor desde o começo do ano letivo, e segundo a coordenadora, a Secretaria Municipal da Educação não tinha previsão de quando um novo professor seria encaminhado). Ainda quanto à entrevista com professores, vale ressaltar que um professor de

educação física, também da escola 1 se negou a participar da pesquisa. A duração das entrevistas foi de 30 a 45 minutos.

Grupos de discussão

Com relação às adolescentes, observou-se a necessidade de investigação destas concepções, impressões e percepções acerca do corpo também junto ao grupo, o que poderia ser importante para reiterar, ou não, os dados obtidos nas entrevistas individuais. Também se considerou a possibilidade de que, em grupo, estas pré-adolescentes pudessem se sentir mais à vontade para discorrer acerca de um assunto sobre o qual nem sempre é fácil falar, o que levou a considerar a pertinência da realização de grupos de discussão.

Para tanto, foi elaborado um roteiro a partir do qual a pesquisadora pôde iniciar a discussão. O roteiro (anexo 4) consistia em uma redação de uma adolescente, que expressava algumas percepções e dificuldades inerentes a esta fase da vida. Esta redação foi elaborada pela própria pesquisadora, num formato lingüístico bastante comum nas literaturas juvenis e que se caracteriza basicamente por um monólogo, em forma de diário, consistindo na narração, pela própria adolescente, de pensamentos, sentimentos e angústias relacionadas a esta fase específica da vida.

Após lerem conjuntamente a redação, seguiam-se os comentários, sendo que a pesquisadora não mais interferiria, a não ser para a organização das falas, que após serem gravadas, deveriam ser transcritas na ordem em que ocorreram.

Na escola 1, as alunas foram divididas em 2 grupos, um de nove e outro de 10 participantes. Cada uma recebeu um crachá com número de identificação, de forma que, na transcrição, a pesquisadora pudesse ter uma melhor noção da participação das meninas, bem como estabelecer alguma coerência em suas falas. Apesar dos números de identificação, não foi estabelecido nenhum tipo de relação entre o número e o sujeito correspondente. Na escola 2, pelo número de alunas na sala (10 alunas), foi realizado apenas um grupo. Assim, para a coleta de dados foram realizados três encontros, um com cada grupo.

Redações

Ainda como parte da coleta de dados, foi solicitada às alunas a elaboração de redações individuais com o tema: “Eu e meu corpo”. Na escola 1, a professora de português, em

colaboração com a pesquisadora, solicitou a redação junto à classe, oferecendo-lhes não só o tema, mas também um poema (anexo 5) a partir do qual eles poderiam escrever. Na escola 2, a solicitação ficou a cargo da pesquisadora, que só apresentou o tema, colocando-o na lousa, não dando nenhuma orientação específica.

Análise do livro didático de ciências

Foi solicitada às duas escolas, a indicação do livro didático de ciências a ser utilizado durante o período letivo, pois se acredita que este consiste numa fonte de informações relevante, tanto para professores quanto para os alunos. Assim, foi realizada uma breve análise dos conteúdos veiculados, na tentativa de melhor identificar as possíveis representações de corpo nele contidas, bem como para verificar se este material mostrava-se apropriado às necessidades apontadas pelos alunos ou se mostrava em dissintonia com as questões por eles levantadas.

Análise das revistas para adolescentes

Acredita-se que os adolescentes aprendem sobre seus corpos através do ensino formal, mas também através de outros meios, como os midiáticos, que constantemente abordam questões de saúde e estética. É em grande parte, por conta dos discursos veiculados pela mídia, que se proliferam as exigências acerca das condições de saúde e estética corporal, influenciando na construção e na manutenção das representações do corpo bem como dos conhecimentos a ele associados. Assim sendo, procurou-se fazer uma breve análise dos conteúdos veiculados por uma revista destinada a adolescentes (sendo esta, a mais lida pelas alunas entrevistadas), com o intuito de perceber as diferentes representações e/ou práticas corporais por ela suscitadas.

Questionário de identificação da escola

O questionário de identificação da escola (anexo 6) foi entregue à coordenação das duas escolas para serem preenchidos pelas mesmas.

6.2- Identificação e caracterização das escolas

Os dados abaixo relacionados consistem na compilação dos dados fornecidos pela escola através de uma ficha de identificação, elaborada pela pesquisadora e respondida pela coordenação das escolas.

ESCOLA 1

Considerada uma escola “afastada” pela Secretaria Municipal de Educação, a escola 1 caracteriza-se por ser uma escola de ensino fundamental (EMEF) da rede municipal de ensino, situada no município de Bauru. Atende 588 alunos numa faixa etária de 7 a 14 anos, abrangendo todas as séries do ensino fundamental: da primeira à oitava série.

Funciona nos períodos matutino e vespertino e atende crianças de bairros afastados de Bauru, porém próximos de sua localização, considerados pela escola como bairros de “classe média baixa”.

O colégio oferece merenda e possui, dentro dos seus recursos físicos: 09 (nove) salas de aula, 01 (um) pátio coberto, quadra de esportes, 01 (uma) sala de informática, biblioteca, 02 (duas) copas/cozinha, sala de leitura, sala audiovisual, sala de dentista e vestiários.

Na época da coleta de dados, a escola contava com direção, vice-direção, uma coordenadora, 10 (dez) professores além de duas secretárias, três serventes e 01 (uma) merendeira. A escola estava sem professor de ciências há aproximadamente 01 (um) mês, situação esta que, segundo a coordenação, não tinha previsão de ser resolvida, segundo a Secretaria Municipal da Educação.

Sobre as Sétimas séries: A escola conta com 02 (duas) sétimas séries, que funcionam no período da manhã, totalizando 69 alunos.

A classe cedida à pesquisadora para coleta de dados foi a sétima A, do período matutino, cuja nomenclatura é arbitrária, ou seja, não pressupõe nenhum tipo de classificação dos alunos. A sétima A é composta por 35 alunos, sendo 19 meninas a colaborar com a pesquisa.

Segundo o currículo escolar, estão previstas para a sétima série as disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia, História, Inglês, Matemática, Educação Artística, Educação Física e Ciências (com previsão de 4 aulas semanais).

Segundo dados obtidos no decorrer das entrevistas, a escola não adota livros didáticos para seus alunos, sendo que apenas o professor os utiliza.

ESCOLA 2

A Escola 2 é uma EMEF considerada pela Secretaria Municipal da Educação de Bauru uma escola “central” apesar de seus alunos serem provenientes de vários bairros do município. Este fato decorre do prestígio que a escola tem no município, sendo considerada uma escola “padrão”. A coordenadora de 5ª a 8ª série relatou à pesquisadora que inclusive por este motivo, a prefeitura não concede transporte escolar às crianças que vêm de outras regiões da cidade para estudar lá, pois se considera que esta é uma escolha pessoal dos pais que devem arcar com o transporte de seus filhos.

A escola atende 953 alunos com idade entre 7 e 14 anos compreendendo assim todas as séries do ensino fundamental (1ª a 8ª séries) nos três períodos: manhã, tarde e noite. Oferece merenda nestes períodos e atende basicamente população de “classe média baixa” conforme informado no QIE (questionário de identificação da escola).

Quanto aos recursos físicos do colégio, este dispõe de 14 salas de aula, pátio coberto, quadra esportiva, sala de informática, biblioteca, duas copas/cozinha e quatro sanitários (dois para alunos e dois para funcionários). Quanto aos recursos materiais, dispõe de computadores, máquina de fotocópias, telefone, ventiladores (nas salas de aula), equipamentos de TV, vídeo cassete, DVD, aparelhos de som e brinquedos pedagógicos.

Com relação aos recursos humanos, a escola dispõe de diretora, vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas (uma de 1ª a 4ª séries e outra de 5ª a 8ª séries), 38 professores, sendo 4 de ciências e 01 substituto. Ainda conta com a colaboração de: 2 secretárias, 4 serventes, 2 merendeiras, 1 auxiliar de biblioteca, 4 inspetores de aluno, 1 auxiliar administrativo, 1 dentista e 1 auxiliar de dentista.

Sobre as sétimas séries: a escola conta com 4 turmas que funcionam no período vespertino e mais 1 turma de supletivo (período noturno), totalizando um número de 146 alunos (119 alunos regulares e 27 alunos de supletivo).

A classe cedida à pesquisadora para coleta de dados foi a sétima B, cuja nomenclatura é arbitrária, ou seja, não pressupõe nenhum tipo de classificação dos alunos. Trata-se de uma turma do período matutino. A sétima B é composta por 26 alunos, sendo 10, as meninas a contribuírem com a pesquisa.

Segundo o currículo escolar, estão previstas para a sétima série as disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia, História, Inglês, Matemática, Educação Artística, Educação Física e Ciências (com previsão de 4 aulas semanais), sendo que no currículo da escola 2 ainda está incluída 1 aula semanal de Italiano. A escola adota os livros didáticos cedidos pelo governo e segundo a auxiliar de biblioteca, os livros de ciências utilizados pela 7ª B (série a ser trabalhada) ao longo da 5ª, 6ª e 7ª séries são: na 5ª série o livro Ciências - O meio Ambiente (Ed. Ática), na 6ª e 7ª série, os livros de ciências, da Coleção Novo Pensar (Ed. FTD)

Os dados obtidos através das entrevistas individuais, grupos de discussão e na elaboração das redações, foram analisados a partir das técnicas da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

7.1-A análise de conteúdo

A análise de conteúdo surgiu da necessidade de rigor no desvelamento de aspectos subjacentes ou subliminares contidos nos discursos presentes na comunicação, ou seja, ela se caracteriza por uma variedade de técnicas que visam auxiliar o processo de análise das comunicações. Vem sendo amplamente empregada por pesquisadores das mais diversas áreas e com os mais diversos propósitos.

A análise de conteúdo tem basicamente dois objetivos que dizem respeito à “ultrapassagem da incerteza” através da verificação de uma possível generalização, ou não, do sentido de determinada mensagem, bem como ao “enriquecimento da leitura”, já que possibilita a “descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão” (BARDIN, 1977, p. 29).

Possui ainda duas funções, que podem estar associadas ou não, a partir dos objetivos para os quais é destinada, sejam elas, a função “heurística” e a “função de administração de prova”. Na função heurística, a análise de conteúdo se caracteriza por uma tentativa exploratória, enquanto na de administração de prova, se busca uma confirmação ou não de hipóteses previamente elaboradas. Estas duas funções também poderão estar presentes numa mesma análise, dependendo do grau de obscuridade das comunicações a serem examinadas.

Todo texto submetido à análise de conteúdo, deverá, num primeiro momento, passar por uma descrição analítica através da qual poderão ser identificados alguns elementos objetivos, comuns às comunicações analisadas, colocando-os em evidência. Esta etapa consistiria numa primeira tentativa de sistematizar as idéias exploradas.

O material a ser analisado deve ser fragmentado em “unidades de codificação” (palavras ou frases), e se necessário, em “unidades de contexto” e, de forma generalizada pode ser denominada como “análise categorial”, que pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido (*op.cit.*, p. 36-37).

A categorização pode ser um primeiro passo da análise de conteúdo bem como uma de suas técnicas específicas (denominada “Análise Categoria Temática”), dependendo de como as análises avançam, ou não, a partir deste primeiro tratamento dos dados. Após a categorização, segue-se a descrição dos conteúdos e, segundo a autora, “o interesse não reside na descrição dos conteúdos mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados”. Deverá, em última instância, proporcionar ao pesquisador saberes acerca de sua natureza, seja ela psicológica, social, cultural, econômica ou histórica.

A partir deste tratamento das mensagens, é possível ao analista, através de deduções lógicas, fazer inferências “sobre o emissor da mensagem e sobre o seu meio”, sendo a inferência, segundo a autora, o “procedimento intermediário”, entre a descrição (“primeira etapa”) e a análise (“etapa fina” do processo) do conteúdo. A inferência ou as deduções lógicas, constituindo-se de passos importantes no processo de análise, “devem responder a dois tipos de problemas”, sejam eles: (a) as causas das mensagens; (b) as mudanças, consequências ou objetivos de determinado enunciado (BARDIN, 1977p. 38-39).

É importante salientar que, dentre os maiores interesses da análise de conteúdo, figuram as condições de produção dos textos ou falas analisados, sendo que estas condições dizem respeito a uma variedade de contingências - “as variáveis psicológicas do emissor, variáveis sociológicas e culturais, relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem” (*op.cit.*p. 40). A autora observa que a articulação entre a “superfície dos textos” e os fatores determinantes de suas características constitui a especificidade maior da análise de conteúdo:

A análise efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes, o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (op.cit.,p. 41).

Esta técnica de tratamento de dados tem como objeto primordial a palavra, bem como as formas através das quais ela se articula na língua, com seus significados implícitos ou subjacentes. Pode melhor ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (*op.cit* p. 42).

Pertencem m ao conjunto de técnicas da análise de conteúdo todas as “iniciativas” que “consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo ou não de índices passíveis ou não de quantificação” (*op.cit*, p. 42).

7.2-Agrupamento e categorização dos dados

Entrevista individual com professores

No de professores entrevistados: 14

Tempo de docência: de 3 a 22 anos

Obs: diante de cada categoria, nos quadros que se seguem, há uma abreviação com a letra “P” (de professor) e um número em seguida. Este número corresponde ao número do professor entrevistado, do primeiro ao décimo quarto (numero total de professores entrevistados nas duas escolas), sendo que dos professores entrevistados, de P1 a P6, correspondem aos professores da escola 1, e de P7 a P14, correspondem aos professores da escola 2.

Pergunta 1: Como você define o corpo enquanto objeto de um saber científico?

Dos 14 professores entrevistados, as respostas subdividem-se em 3 subcategorias:

- 1- respostas nas quais o professor tenta articular uma definição científica de corpo humano, mesmo que esta não esteja completa;
- 2- respostas nas quais o professor relaciona a questão do corpo ao processo de ensino e aprendizagem, explicitando sua opinião pessoal sobre o assunto ou ainda, respostas nas quais o corpo é pensado dentro de um sistema de valores morais e religiosos.
- 3- respostas nas quais o professor não compreende - ou declara não compreender - a questão ou não a responde

1-respostas nas quais o professor tenta dar, ou dá uma definição científica de corpo, mesmo que esta não esteja completa	P9, P10
2- respostas nas quais o professor relaciona a questão do corpo ao processo ensino aprendizagem, explicitando sua opinião pessoal sobre o assunto ou ainda, respostas nas quais o corpo é pensado dentro de um sistema de valores morais e/ou religiosos.	P1, P2, P3, P6, P7, P8, P11, P12, P13, P14
3- respostas nas quais o professor não compreende a questão ou não a responde	P5

1- respostas nas quais o professor tenta dar, ou dá uma definição científica de corpo, mesmo que esta não esteja completa

Esta categoria refere-se a duas respostas, articuladas, respectivamente, por uma professora de ciências e um professor de história, que definem o corpo dentro das suas disciplinas específicas de conhecimento.

Quanto à professora de ciências, esta define o corpo enquanto “um conjunto de sistemas que interagem e que, sendo interdependentes, vão formar uma unidade” (P10). Ainda observa que cada sistema tem sua função, e que estas funções estão “inter-relacionadas, interligadas”. Já o professor de história, remete à teoria do corpo social de Durkheim: “Émile Durkheim, que eu utilizo para as aulas, associa o funcionamento da sociedade com o corpo humano: se o braço está doente, precisa sarar, senão todo o corpo fica doente” (P9). Também apresenta uma definição/concepção do corpo, enquanto instrumento para o trabalho. Ao falar sobre a história da escravidão negra, salienta a importância da força física nas relações de poder que se estabeleceram a partir do tráfico negreiro.

2- respostas nas quais o professor relaciona a questão do corpo ao processo de ensino e aprendizagem, explicitando sua opinião pessoal sobre o assunto ou ainda, respostas nas quais o corpo é pensado dentro de um sistema de valores morais e religiosos.

Dos 14 professores entrevistados, 11 respostas obtidas se enquadraram nesta categoria e, muitas vezes, em mais de uma categoria, como por exemplo, no caso das visões metafísicas e religiosas, que associam o corpo a um instrumento “dado por Deus” e que portanto, “deve ser cuidado”. Assim, foi possível constatar diferentes visões do corpo que poderiam subdividir-se basicamente em:

1.2.1-visão metafísica/religiosa	P1, P6, P8, P11, P12,P13, P14
1.2.2-o corpo enquanto instrumento de comunicação	P1, P2
1.2.3-o corpo enquanto identidade	P3
1.2.4-algo belo	P7

OBS: muitas destas visões convivem dentro de uma mesma concepção de corpo, portanto podem haver repetições

Categoria 1.2.1- visão metafísica/religiosa

Refere-se às respostas nas quais o corpo aparece enquanto “depositário”, “estrutura” ou “morada” da mente, de uma alma ou espírito: “(...) ele é a nossa estrutura, tudo o que nós somos... é o que nos carrega, né!(...) é a nossa morada...”(P1); “o corpo é um conjunto de ossos, músculos, é... todo um sistema integrado, com uma alma” (P13).

O corpo, enquanto instrumento “dado por Deus”, deve ser cuidado e preservado: “É papel do professor fazer essa ligação: olha, você tem um corpo, todo um mecanismo, todo um organismo que funciona sozinho, mas em função de um ser superior (...)” (P6); “enquanto ciência, ele é o nosso aparelho para a nossa vida, para a subsistência no mundo (...) mas ele deve ser bem cuidado porque ele foi dado por Deus, a nós” (P14). O corpo, enquanto corpo físico, expressaria o que “somos na alma” (P8), sendo também um “instrumento de vida” (P11) já que é ele que possibilitaria a realização das intenções humanas. Por sua importância, “a pessoa deve se conhecer e conhecer o próximo” (P 11), ou seja, a fala sobre o corpo também parece evocar uma certa linguagem, talvez religiosa.

Aqui também estão incluídas as falas que denunciam uma visão metafísica do corpo, a partir da qual lhe são atribuídos valores a partir dos quais uma série de práticas e cuidados se torna necessários: “ah, eu relaciono corpo com disciplina de ciências. A gente tem que cuidar do corpo e da saúde (...) até para prevenir doenças, mas uma definição é difícil...” (P12). Independentemente de o professor estar provido ou não de uma definição científica de corpo

(que é o que lhe é requisitado nesta primeira pergunta), observa-se uma relação constante entre corpo e saúde, e corpo e cuidado, sendo que os conhecimentos veiculados pela escola, do ponto de vista do professor, e como será mais tarde reiterado, cumprem a função de prover o aluno das informações necessárias ao auto-cuidado.

Categoria 1.2.2- o corpo enquanto instrumento de comunicação:

Dentro desta categoria, os sujeitos fazem menção à importância do corpo na comunicação da identidade. São salientados, por dois professores, dois aspectos distintos desta correlação entre comunicação e identidade. Pensando o âmbito educativo, salienta-se a importância das condições físicas necessárias ao aluno para que este realize uma boa aprendizagem: “o aluno que não está bem nutrido, com doença, ele não aprende ... um aluno com deficiências físicas, tem dificuldades, seus limites, até mesmo na parte da aparência: um aluno que tenha um dente cariado, por exemplo, você vê que é um aluno que não vai falar, não vai sorrir, vai se fechar... que não se sente aceito na sala de aula, e fica constrangido....(P1)”.

A professora adverte que, mesmo que estes problemas por ela citados não “interfiram” na parte intelectual, dificultam no “entrosamento”, tão necessário para que o aluno fale, questione (sendo estas ações importantes no processo de aprendizagem do aluno). Já o segundo professor, ressalta a importância da expressão/linguagem corporal na melhor compreensão do outro, já que “o exterior fala muito e ajuda a entender o interior” (P2).

A maioria dos comportamentos corporais, como por exemplo, “roer as unhas, o tom de voz, o falar, o andar” auxiliariam na idéia que fazemos do outro, pois “representam bem a pessoa” (P2). Este professor ainda evoca a questão estética, a escolha das vestimentas, o cuidado excessivo com o corpo, “que hoje tem que ser mais exposto” (P2), e outras práticas corporais que poderiam “denunciar” a pessoa, ou ainda, escamoteá-la, já que “nem tudo que você é por fora, você é por dentro” (P2) e já que, usando de certos artifícios ou práticas corporais, é até possível enganar o outro, mas “não por todo o tempo” (P2).

Categoria1. 2.3-o corpo enquanto identidade:

Nesta fala específica, encontra-se uma correspondência direta entre o corpo e a identidade, ou seja, o corpo é a pessoa: “O corpo é tudo... como pessoa, como ser humano, tudo...” (P3). De modo geral, observa-se uma certa dificuldade, por parte do professor, em

articular uma resposta mais concisa sendo que se o corpo é tudo, compreende-se que ele também possa ser nada. Trata-se de uma resposta generalista que em última instância evidencia, ou a falta de conhecimento por parte do professor, ou ainda, uma dificuldade de expressar-se numa linguagem científica, mais apropriada à questão.

Categoria 1.2.4- o corpo é algo belo

Esta categoria se refere à fala de uma professora específica, que ao falar sobre o corpo, e mais especificamente sobre o corpo da mulher, o define como “uma coisa maravilhosa”, que “vai se transformando, vai mudando seu formato (...) Não tem outra definição: o corpo é uma coisa maravilhosa!” (P7). Salienta que é pela beleza do corpo da mulher, que esta é constantemente requerida na mídia, para “posar pelada, fazer propaganda para a amamentação ou para a prevenção do câncer”. Para esta mesma professora, “tem muito cientista que valoriza o corpo humano de uma mulher” enquanto “outros já partem para outro lado...” (P7). Pela fala da professora, para a qual a pergunta foi refeita diversas vezes, parece haver uma ligação direta entre corpo e aparência, corpo e estética, ou pelo menos, esta seria uma das correlações possíveis para se pensar e falar sobre o corpo nesta situação específica.

3- respostas nas quais o professor não compreende a questão ou não a responde:

Refere-se a uma resposta específica, na qual, após algumas reticências e silêncios, o professor relata que “não saberia explorar esta resposta”, já que se trata de uma pergunta difícil, para a qual sua formação não lhe deu embasamentos. Entende que “essa maneira de ver o corpo, enquanto objeto científico é complicado” e que o corpo é algo de “muito valor, muito importante para a ciência” (P5).

Pergunta 2-Como definiria o seu próprio corpo?

2.1-saudável	P1
2.2-visão metafísica/religiosa	P2, P3, P6, P8, P10, P14
2.3-visão holística	P4, P13
2.4-negro	P5
2.5-visão cartesiana	P3, P7, P9, P11, P12

Categoria 2.1- saudável

Esta categoria refere-se a uma fala específica em que a professora relata que seu corpo não é esteticamente bonito, ou atrativo para os padrões de beleza convencionais: “atualmente, meia boca! (ri)”, mas que é um “corpo saudável, um corpo bom” para as “condições que eu preciso, as condições necessárias”(P1). Desta forma, observa-se nesta resposta específica como em outras subseqüentes uma referência à estética do corpo, às características corporais que agradam ou não os indivíduos, e sobre as quais estes indivíduos sempre remetem quando são incitados a falarem sobre seus corpos.

Categoria 2.2-*visão metafísica/ religiosa*

Nesta categoria específica estão agrupadas as respostas na qual o corpo do indivíduo lhe aparece como algo “sagrado”, seja por uma condição religiosa, ou ainda pelo valor atribuído ao corpo diante das funções e possibilidades que este proporciona na vida dos sujeitos. Nesta questão, grande parte dos sujeitos entrevistados remete a algum tipo de religiosidade, outros falam sobre sua própria religião e a concepção de corpo por ela fomentada, de modo que, falar sobre o corpo, e mais especificamente sobre o próprio corpo, parece fazer clamar, muitas vezes, por um discurso religioso ou metafísico. O corpo, portanto, pôde ser definido como a “morada da alma”, já que “sem corpo não tem vida, não tem alma, não tem nada!” (P3). Por seu caráter “sagrado”, o corpo deve ser sobretudo cuidado, e até mesmo disciplinado, sendo que para isto, existem uma série de práticas a “serem seguidas”: “eu me preocupo com o que visto, com os alimentos, com a parte da saúde física, dormir bem...até porque a palavra de Deus diz para a gente cuidar bem do nosso corpo, que ele é a morada do Espírito Santo. Então, eu não ingiro bebida alcoólica, nenhum tipo de substância química, não me prostituo, procuro não me mostrar...”(P2)

Esta relação entre corpo e religião também pode ser observada no tipo de linguagem empregada para se definir ou remeter ao próprio corpo, como “o corpo é uma graça, uma coisa perfeita, porque a gente se descobre a cada dia...” (P6); “é um corpo maravilhoso... todas as vezes que percebo que ele está funcionando bem, eu agradeço a Deus (...) eu tenho a convicção, ou mesmo o pensamento, de que a gente tem que cuidar do corpo, prestar atenção nele, ter um certo controle sobre ele”(P14).

O corpo também pôde ser considerado como “um depósito, receptáculo de uma doença”, ou ainda, como “uma cruz difícil de carregar” (P8), o que remete à questão do corpo imperfeito, à noção da carne, historicamente construída e arraigada na mentalidade do homem

ocidental. O corpo, enquanto “carne”, é a origem e o depositário de todo mal porque representa os aspectos instintivos (e leia-se “negativos”) e pecaminosos do homem. Ora, se todo mal e pecado se origina da carne, também é na carne, no corpo, que este homem será “castigado”.

É importante observar que, mesmo no relato da professora de ciências, que na primeira pergunta, nutre uma concepção puramente científica do corpo, nesta segunda pergunta, faz menção à sua religiosidade. Definindo seu próprio corpo como “seu instrumento de vida”, faz o seguinte relato: “Como sou católica praticante, ele (o corpo) abriga um indivíduo, uma identidade, e aliando aos conhecimentos da biologia, é essa interação de sistemas” (P10).

Categoria 2.3-*visão holística*

Nesta categoria foram agrupadas as respostas nas quais a concepção de corpo prevê uma “junção” de aspectos fisiológicos, psicológicos e emocionais (P4); trata-se do “corpo como um todo” (P4), que interage com o mundo: “meu corpo é um instrumento de aprendizado e crescimento, que recebe influência a todo o momento do externo e do interno” (P13).

Categoria 2.4-*negro*

Esta categoria faz alusão a um relato específico no qual o professor define seu corpo em termos de saúde e em termos culturais: “Em termos de saúde, é um corpo saudável, forte, é... (silêncio) não é muito preparado fisicamente com exercícios físicos... já em termos... culturais, sociais, por eu ser negro, tem o aspecto da sociedade... da aceitação” (P5). Assim, se para o próprio sujeito, seu corpo é definido por características de diversas ordens, do ponto de vista social ele acredita que seu corpo, portanto, sua identidade, são definidos pelo fato de ser negro, sendo esta uma condição “essencial”, que “leva as pessoas à” lhe “verem de um jeito ou de outro” (P5).

Categoria 2.5- *visão cartesiana*

A visão cartesiana é aquela que, implicitamente ou não, nos discursos articulados pelos sujeitos, pressupõem uma divisão binária a partir da qual se constitui o ser humano. Esta concepção pôde ser constatada em alguns relatos como “o corpo é algo muito importante”,

mas “sem a alma, sem aquele sentimento, não ia ser nada!” (P3). Ora, se existe algo que anima o corpo, sem o quê ele nada seria, sua importância reside no fato de que ele corporifica o que de fato é importante: seja a mente, a alma, o espírito, a psique, etc.

A visão cartesiana possibilita a visão/concepção do corpo enquanto “instrumento”, já que pressupõe uma cisão entre corpo e mente, de modo que “se você tem uma mente saudável, você direciona o corpo para aonde quer ir...” (P7, P9, P11); “a cabeça é tudo, ela que manda!” (P12).

Pergunta 3- Quais as informações a respeito do corpo você considera indispensáveis ao domínio do aluno no final do ensino fundamental?

3.1- informações/ conhecimentos científicos necessários para o cuidado e preservação do corpo	P1, P2, P3, P6, P7, P9, P11, P12, P14
3.2- saber se comportar na sociedade/ ter limites	P2, P3
3.3- ter uma visão holística, filosófica do corpo	P4, P8, P13
3.4- compreender o valor e a importância do corpo na sociedade	P5
3.5-unidade básica do corpo - célula	P10

Categoria 3.1- informações necessárias para o cuidado e preservação do corpo

Nesta categoria, os professores apontam para a necessidade dos alunos saberem como cuidar de seus corpos, o que só é possível quando estes estiverem em posse de certos conhecimentos ou informações que devem ser veiculados pela escola, ao longo do ensino fundamental. Estas informações ou conhecimentos são considerados pelos professores como os mais importantes para a vida dos alunos, e incluem um grande número de práticas ou hábitos corporais (P9) que devem ser adotados, e tantos outros, que devem ser evitados: “até o final do ensino fundamental, ele deve ter noções de higiene, saber preservar o corpo... não só passar, mas ensinar que alguns cuidados fazem bem à saúde (...) precisam se cuidar, ter cuidado com as doenças, com gravidez, e ter a consciência de que o corpo é uma

responsabilidade deles” (P1); “a questão da saúde é importantíssima! A boa alimentação, o dormir, a parte física, saber como funciona o organismo, sobre os limites do corpo, até onde ele pode chegar e a importância de se manter saudável” (P2). Dentre as práticas corporais mais citadas, observa-se a alusão à higiene pessoal (P1, P2), dormir e alimentar-se bem (P2, P12), “abster-se das bebidas alcoólicas, das drogas lícitas e ilícitas” (P1, P2).

Nas falas dos professores, é possível notar, que se trata mais de conhecimentos cotidianos (no sentido de que tenham utilidade no dia-a-dia do aluno), apontados muitas vezes a partir de juízos de valor (daquilo que “eles” acham importante), do que de conteúdos científicos previstos, obrigatórios para o ensino fundamental. Quanto aos conteúdos científicos, estes também são citados como muito importantes, mas não porque embasariam uma nova prática ou cuidado dos alunos para com seus corpos, mas antes porque esta seria uma forma de “sensibilizá-los” para os cuidados com o corpo (P14). Os argumentos utilizados pelos professores ao referirem-se à importância dos conteúdos específicos de ciências parecem ser insuficientes já que não expressam nenhum tipo de correlação entre o conhecimento científico adquirido e a mudança de hábitos e atitudes. Pelo contrário, é possível entender que o conhecimento aprofundado acerca do corpo e de seu funcionamento “complexo e perfeito” reiteraria aquela visão mais metafísica a partir da qual somos chamados a cuidar e valorizar nossos corpos.

A “orientação sexual” - que na maioria das falas dos professores designa, ou subentende um conjunto de conhecimentos que visam prevenir as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez precoce - e a prevenção contra drogas, constituem os aspectos/conhecimentos mais referidos pelos professores (P1, P2, P3, P6, P7, P9, P11, P12). Uma professora ainda ressalta que, para além dos conhecimentos acerca da fisiologia e anatomia do corpo (que “são muito importantes”), também devem ser abordados, ao longo do processo educativo, algumas questões éticas e culturais: “é preciso desmistificar aquilo que é socialmente imposto, como os padrões de beleza” (P12).

Categoria 3.2-saber se comportar na sociedade/ ter limites

O aluno necessita desenvolver determinados comportamentos corporais, que o possibilitem competir no mercado de trabalho (P2): “o cuidado, a higiene pessoal, a postura (...) a entonação de voz, a maneira de se sentar, de se vestir... (...) tudo isso, amanhã, quando o aluno for buscar emprego, vai fazer diferença” (P2).

“Tem que saber se comportar, ter limites, para saber, quando for arrumar emprego, que tem uma hierarquia, tem que respeitar os outros” (P3). Estas falas remetem à questão da disciplinação dos corpos, que, começando no processo educativo visa, em última instância prepará-los para integrar a sociedade, bem como o “mercado de trabalho”. Para tanto, é necessário que o aluno saiba que existem hierarquias das mais diversas ordens, como as sociais e/ou as de poder, e que “o seu lugar” é determinado, inclusive, pela postura corporal que deve adotar. O disciplinamento do corpo na escola é o preparo para os indivíduos disciplinados no trabalho.

Categoria 3.3-ter uma visão holística, filosófica do corpo

Para estes professores, os conhecimentos mais relevantes relacionam-se ao fato de que os alunos precisam entender que existem relações entre seu corpo físico e os aspectos psicológicos e emocionais, compreendendo, por exemplo, que existe uma correlação entre o estado emocional dos indivíduos e a questão da saúde e doença: “O corpo não é só aquilo que comemos (...) os alunos precisavam saber disso. Eles acham que o corpo é uma máquina, que é só colocar combustível e dar uma manutenção relativa (...) o corpo não é só um conjunto de órgãos, ele é afetado pelo uso que a pessoa faz dele e pela relação emocional, sua interação com o outro” (P13). Para esta professora específica, a visão do corpo como uma “máquina” não é de responsabilidade única do professor de ciências: “o professor de ciências passa essa idéia, mas quando ele vai ao médico e recebe uma orientação, esta visão é reafirmada” (P13).

Um professor aponta para a necessidade dos alunos reconhecerem que “o corpo é finito, tem etapas, que existe uma outra dimensão, uma outra vida, uma outra realidade para além do corpo, depois da morte” (P8), ou seja, que eles tenham uma visão mais filosófica do corpo, independente de religião, o que parece relacionar-se também com a questão da solidariedade: “tem a questão da qualidade de vida e da saúde, que não é só a ingestão de alimentos e medicamentos. Tem também a religiosidade com a vida: não uma religião, mas uma religiosidade com a vida, pensar no outro, pensar no outro, trabalhar pelo outro, e aí entra a parte emocional” (P13).

Os professores atentam para as implicações dos estados emocionais na saúde, no corpo dos indivíduos (P4, P13) e sendo assim, as questões ou “problemas” de ordem corporal, estão passíveis de surgir em qualquer aula, de qualquer disciplina, daí decorrendo a importância da interdisciplinaridade no trabalho acerca do corpo humano (P4):

“Se você pega uma pessoa muito miserável, a estrutura física dela é completamente diferente de uma pessoa da classe média: essa é uma questão econômica. Mas qual a reação de uma pessoa da classe média, ou a de uma pessoa miserável, quando perdem um filho? Entendeu? É a mesma! Ambas vão sentir a mesma tristeza, no corpo...” (P4).

Categoria 3.4-*compreender o valor e a importância do corpo na sociedade:*

Refere-se a uma fala específica, na qual o professor aponta para a importância dos conhecimentos científicos que possibilitem aos alunos compreender a própria estrutura de seu corpo, o que os ajudariam a questionar os padrões estéticos impostos pela sociedade e que, na maioria das vezes, não podem ser alcançados. Faz menção à correlação entre as condições corporais e a desenvoltura dos alunos em sala de aula bem como na sociedade em geral: “tem a questão da beleza: os (alunos) mais bonitos se colocam melhor na sala de aula (...) usam desse corpo bonito (...) por outro lado, têm aqueles que se sentem rejeitados, ou porque são gordinhos, ou porque é negro... eles precisariam saber o valor desse corpo, qual a importância desse corpo na sociedade, para que eles não se enterrem diante da diferença” (P5).

Categoria 3.5-*unidade básica do corpo - a célula:*

Esta categoria faz referência à fala da professora de ciências: “eles agora na sétima série têm que ter uma concepção claríssima do que é a célula, que ela é uma unidade onde vai acontecer qualquer tipo de reação, depois, a formação dessas células, o que elas vão originar – os sistemas. Essa interação dos sistemas que vai dar a concepção de unidade, de organismo. Não falo nem em espécie, falo em organismo mesmo, e como funciona” (P10).

A professora ainda faz menção sobre o trabalho acerca do sistema reprodutor feminino, masculino e sobre a sexualidade, que também são conteúdos previstos para a 7ª série: “eu acredito que quando eu entrar em aparelho reprodutor, eu vou ter problemas... eu vou ter problemas porque os alunos são muito agitados, qualquer coisa já fazem piada (...) eu queria tirar essa concepção deles, de que o corpo é alvo de piada” (P10). Para ela, o simples fato de adentrar no assunto “sistema reprodutor” já seria suficiente para que as aulas se tornassem aulas sobre sexualidade, aulas que ela provavelmente não saberia manejar.

Ainda segundo esta mesma professora, “a sexualidade hoje está muito ativa”, então alguns professores de ciências têm trabalhado o sistema reprodutor durante o ano todo. Esta

seria uma “tentativa de diminuir a ansiedade que eles têm, mas que, em certos grupos de aluno, pode deixar ainda mais aguçado”.

Pergunta 4- Você costuma trabalhar o tema?

4.1- sim	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14
4.2-ainda vou trabalhar	P10

Observa-se que todos os professores entrevistados relatam trabalhar os temas, anteriormente citados por eles como importantes, em suas aulas. Como foram entrevistados professores de todas as disciplinas, foi solicitado que estes relacionassem em quais circunstâncias, ou como, abordam o tema “corpo humano”, em suas várias dimensões e possibilidades, nas mais diversas disciplinas.

Pergunta 5- Quando?

5.1- quando surge a oportunidade	P1, P2, P3, P5, P8, P9, P12, P13,
5.2- sempre, trazendo materiais e fazendo relação com os conteúdos específicos da disciplina	P4, P6, P7, P10, P11

Categoria 5.1- quando surge a oportunidade:

Os professores relatam que não se preparam para abordar nenhum tema específico sobre o corpo, mas que, quando surge a oportunidade, ou seja, diante de uma solicitação ou situação inusitada, trabalham o “tema”. Dentre os contextos /situações citadas, verifica-se: “quando está calor e o cheiro da sala está “insuportável” ou quando pego revista de mulher pelada” (P3); “quando eu percebo que o aluno está se portando, ou se vestindo inadequadamente, não está legal, está inadequado, eu posso fazer uma intervenção para melhorar isso” (P2); “eu trabalho com meus alunos a postura, entonação de voz, a maneira de se sentar, a respeitarem os colegas quando estiverem falando, etc.” (P2); “quando surge a oportunidade para falar sobre preconceito, cor, aparência... e quando eu percebo alguma coisa

de errado na sala, então eu acabo interferindo” (P5); “sempre que é possível trabalhar valores, responsabilidade e a questão do livre arbítrio, principalmente com relação à questão do uso de drogas” (P9); “por exemplo, quando aparece alguma menina grávida: é preciso entrar com a religiosidade e com tudo para mostrar que o corpo da gente é tudo” (P12); “eu trabalho alguma coisa a nível de solidariedade, de respeito com o outro e principalmente a respeito das meninas para com elas mesmas: falo que nós não podemos ser como “copo de requeijão, que passa na mão de todo mundo (...) a menina tem por obrigação essa postura... Apesar de toda a modernidade do mundo” (P13).

Com relação à “orientação sexual”, cuja relevância foi apontada e reiterada diversas vezes pelos professores, como um conjunto de conhecimentos necessários, e até mesmo essenciais aos alunos, esta parece ser delegada ao professor de ciências (P5, P12, P13): “principalmente na área da orientação sexual, parece que é uma disciplina mais específica, a cargo do professor de ciências. Talvez seja essa a nossa visão, que o professor de ciências está cuidando disso” (P5); “eu não costumo trabalhar nenhum tema relacionado ao corpo, porque eu acho que o professor de ciências pode dar conta disso” (P12); “confesso que tenho um bloqueio em mim para falar sobre esses assuntos muito escancaradamente, acho que por causa da minha educação, uma coisa toda velada... depende da pessoa, é um bloqueio mais psicológico, emocional meu (...) pelo que eu entendo, isso devia ser parte do programa do professor de ciências, que é o profissional que, na carência de outro (um psicólogo escolar, ou um agente de saúde), é o mais indicado” (P13).

Ainda é importante salientar que, três, dos quatro professores entrevistados, do sexo masculino, atribuem ao fato de serem homens, uma maior dificuldade para falarem sobre sexualidade em sala de aula (P5, P8, P9), temendo, inclusive, reações por parte das famílias dos alunos.

De maneira geral, observa-se que o trabalho com o corpo, ou acerca do corpo, nas mais diversas disciplinas, ocorre de uma forma aleatória, sendo na maioria das vezes, ocasional. Aquilo que os professores denominam como “trabalhar o corpo nas aulas” pode ser entendido como uma série de medidas adotadas por eles na tentativa de manter a sala organizada, em silêncio, e que foram, ao longo das entrevistas, traduzidas como um trabalho de “postura corporal” ou “entonação de voz”.

Com relação à “orientação sexual”, mesmo admitindo sua importância, e ainda que, conhecendo a realidade e a curiosidade de seus alunos, nenhum professor relatou trabalhar este tema transversal em suas aulas, e para isso são apontados diversos motivos, dentre eles, a crença de que este assunto deva ser tratado pelo professor de ciências, que por sua vez, alega

que trabalhar sexualidade em sala de aula “é uma faca de dois gumes”, e logo avisa, “que só vai trabalhar sistema reprodutor no final do ano”.

Das situações narradas pelos professores, como situações que exigiam uma intervenção, nota-se a presença de juízos de valor bem como o envolvimento de questões morais, que são bastante relativas. Uma vestimenta adequada ou não, a postura ou o comportamento adequado ou inadequado das meninas e a intervenção ou discurso que suscitam, decorrem de uma visão pessoal do professor, visão esta que envolve suas representações de corpo, de sexualidade e sua própria corporalidade.

Categoria 5.2- *sempre que possível, trazendo materiais e fazendo relação com os conteúdos específicos da disciplina*

Refere-se aos relatos nos quais os conhecimentos apontados como relevantes fazem parte da grade curricular da disciplina ou, como mais freqüente, quando o professor traz materiais específicos sobre o tema para fazer uma correlação com o conteúdo da aula, conforme exemplos: “atento sempre para a corporalidade dos alunos, e pela comunicação que estes corpos expressam; no desenho, por exemplo, trabalho a lateralidade, e através de histórias, os hábitos de higiene” (4); “procuro trazer textos dentro do interesse dos alunos, como textos literários sobre o primeiro amor... eu tento humanizar um pouco, desmistificar um pouco essa coisa do sexo” (6).

Alguns professores procuram fazer relação entre os conhecimentos que consideram relevantes acerca do corpo e os conteúdos específicos de suas disciplinas: “quando eu chegar nos conteúdos: população, natalidade, controle de natalidade, demografia, vou trabalhar métodos contraceptivos. Já penso isso no planejamento” (P7); “eu tenho que trabalhar muito com eles o primeiro capítulo (célula), tem que ser muito bem visto, infelizmente, tem que ser muito maçante... (P10); “agora eu estou trabalhando sobre a alimentação: estamos estudando os grupos alimentares e ao final eles têm condições de identificar aquilo que estão ingerindo em excesso (...) trabalho também os métodos anticoncepcionais, os padrões de beleza, com recorte de revista. Minha aula não é só na quadra” (P11).

Pergunta 6- Quais os principais recursos que você utiliza para abordar esses temas/questões?

6.1-situações da novela e TV	P1, P2
6.2-Bíblia, vídeo educativo evangélico	P2, P8, P11
6.3-vídeos educativos, livros filmes	P3, P6
6.4-material montado pelo próprio professor	P4
6.5-não utiliza nenhum tipo de material específico	P5, P12, P14
6.6-revistas, internet, folhetos de posto de saúde	P7, P8
6.7-música	P9
6.8-livro didático	P10
6.10-livro de histórias de fundo moral	P13

Obs: Para responder esta questão os professores podem citar mais de um recurso

Já que as intervenções ou trabalho acerca do corpo são esporádicos e casuais, não foi possível observar nenhum relato consistente no sentido de perceber que estes professores preparam sua aula ou um material especial, visando este conteúdo específico (a não ser o professor de ciências), tendo sido citados diversos tipos de materiais.

Entrevista individual com as alunas

No de alunas entrevistadas: 29

Faixa etária: 12 e 13 anos.

Obs: na frente de cada categoria, nos quadros que se seguem, há uma abreviação com a letra “E” (de entrevista) e um número em seguida. Este número corresponde ao número da aluna entrevistada, da primeira à vigésima nona (no total de alunas entrevistadas nas duas escolas), sendo que as entrevistadas, de E1 a E19, correspondem às alunas da escola 1, e da E20 a E29, correspondem às alunas da escola 2.

Pergunta 1: Como você definiria o corpo humano?

1- não respondeu	E1, E6, E16, E17
2- o corpo como algo a ser cuidado	E2, E10, E12, E29
3- definição científica ou tentativa de definição científica	E3, E23, E26, E28*
4- visão cartesiana do corpo – o corpo enquanto sustento/instrumento	E4, E8, E9, E11, E13, E14, E18, E20, E28
5- vida	E5, E7, E19, E21, E22, E24, E25, E28
6- aparência: estética e identidade	E14, E15, E27

E28* oferece uma visão na qual o corpo se insere na categoria 4, no entanto complementa com uma informação sistematizada, científica de corpo;

Categoria 1 : não respondeu.

Corresponde às falas de sujeitos que não conseguiram dar uma definição de corpo ou por não compreenderem a pergunta (após vários esclarecimentos por parte do pesquisador), ou por alegarem não terem tido a matéria ainda. Também são incluídas aqui as alunas que alegaram estar sem professora de ciências no momento (escola 1).

No desenrolar dos discursos, percebe-se que as falas possuem várias reticências e muitos momentos de silêncio, que poderiam ser derivados tanto de uma dificuldade e reticências em falar sobre o assunto com uma pessoa estranha como no caso de E1 que relata “estar com vergonha...”, como também de uma falta de linguagem apropriada, ou melhor, científicas que as permitissem discorrerem sobre o assunto, explicitadas em falas do tipo: “um monte de coisa, mas não sei explicar direito...” (E6), “difícil... sinceramente não sei...”(E17)

Na tentativa de demonstrar algum conhecimento acerca do corpo humano, as alunas expuseram um conhecimento pessoal acerca do corpo, como “como nascem os bebês” (E1) e até mesmo juízos de valor como “acho que ele é tudo para mim porque sem meus órgãos eu não teria chance de viver” (E6). Também citam as preocupações estéticas porque “se fala muito sobre o corpo hoje em dia” (E16).

Categoria 2: *algo a ser cuidado.*

Caracteriza-se por respostas nas quais uma conceituação mais objetiva de corpo fica ausente, porém o indivíduo demonstra conhecimentos sobre a necessidade de cuidado do corpo enquanto um valor como: “temos de cuidar do nosso corpo....é delicado...”(E2), ou ainda segundo a enunciação de algum “dever” para com o corpo, como aqueles relacionados a hábitos alimentares e exposição ao Sol

Nestes casos, uma possível explicação sobre o corpo está relacionada a um conhecimento específico de cuidado, mesmo que não existam argumentos ou conhecimentos suficientes que os atestem, como “... tem que tomar cuidado porque tem coisa que a gente faz, tipo o Sol, que depois nunca mais vai voltar, então a gente tem que se cuidar” (E10); “... a gente tem que cuidar para ele não ficar muito danificado” (E12); “aprendi que tem que tomar cuidado para não pegar doença...beber bastante água durante o dia...não comer muita porcariada, doce...”(E29).

Também é ressaltada a importância de se aprender sobre o corpo humano, com o intuito de saber preservá-lo porque “ele é importante, as pessoas trabalham, fazem as necessidades do dia-a-dia” (E29), bem como para se auto-conhecer: “aprendendo sobre nosso corpo a gente aprende a cuidar dele, saber o que modifica e o que não modifica a cada dia...” (E12).

Categoria 3: *definição científica ou tentativa de definição científica.*

Refere-se a todas as respostas nas quais os sujeitos procuram utilizar um ou mais termos científicos para definir o corpo humano, independente desta definição estar completa ou não, como: “é um conjunto de células, é formado por células...”(E3); “o corpo é a vida né?!, as células...elas tem utilidade para ajudar, para viver. O estômago, o cérebro...”(E23).

Diferentemente das categorias acima, nesta constata-se nas adolescentes uma visão do corpo enquanto objeto de um saber científico, visão esta que fica explicitada pela tentativa de adequação da linguagem no tratamento do tema, bem como no uso de determinados termos específicos como “célula”, “estrutura”, etc., independente do conhecimento demonstrado: “uma estrutura que me sustenta... formada de células que... cada parte do corpo tem seu objetivo para me fazer sobreviver... acho que é uma estrutura com pernas, braços, cada parte com sua função” (E26) ou ainda: “na 3ª série eu aprendi que o corpo humano é tronco, cabeça e membros” (E28).

Categoria 4: *Visão cartesiana de corpo: o corpo enquanto sustento/instrumento*

Refere-se às respostas nas quais o corpo é denominado como um aparato: “o corpo é mais um objeto” (E14) que permite ao indivíduo manter sua vida, sua presença no mundo e principalmente, a realizar as tarefas cotidianas. Definindo-se por suas atribuições empiricamente observáveis e constatáveis na vida das adolescentes, as falas invocam um conhecimento tácito, e até mesmo mecânico, das estudantes a respeito de seus próprios corpos, conhecimento este que é mais generalista do que particular, e sob o qual fica implícita uma visão cartesiana de corpo.

Nas falas ficam explícitas as relações entre o corpo humano e suas funções como “o corpo humano é tipo um sustento pra gente se movimentar, falar, andar... sem ele a gente não seria nada, não ia poder andar, falar...” (E4); “muitas coisas que a gente faz, sem o corpo não poderia fazer... sem minhas pernas eu não andava...” (E8); “é com ele que a gente se movimenta...sem ele a gente não poderia andar”(E13), ou ainda: “o corpo é o espaço que a gente ocupa no mundo...é tipo, a massa...o lugar onde se deposita a vida, o pensamento, que no caso seria o cérebro...”(E18).

Esta visão cartesiana, em que a descrição/conceituação do corpo aparece intimamente relacionada com suas funções orgânicas, parece estar articulada com as representações amplamente divulgadas pela mídia, em que o corpo comporta analogias com as máquinas e até mesmo, nas representações presentes nos livros didáticos. A utilização de metáforas também é bastante comum e recorrente, sendo a comparação do corpo com a máquina, uma analogia que se repete nos discursos das alunas, como: “o corpo é como uma máquina, ele não pára... ele serve para manter nossa vida, o nosso dia-a-dia” (E11) ou ainda: “uma pessoa sem uma perna... não é uma pessoa comum... se ela não tiver um aparelho ela não consegue andar” (E20), o que reitera a concepção mecânica do corpo.

Categoria 5: *vida*

Refere-se às respostas nas quais o corpo é sinônimo de vida: “ele é a vida, sem ele não dá para viver” (E5). Essa “vida” que é o corpo se relaciona não apenas com os aspectos orgânicos e biológicos do corpo envolvidos na manutenção da vida, mas também a uma “encarnação” da vida, num sentido metafísico ou religioso: “na minha religião é tipo uma

prova. Deus está aqui (mão direita aponta para o lado direito) e a gente está no meio, e aqui (mão esquerda aponta para o lado esquerdo) é “lá embaixo”. O corpo é a forma da minha vida” (E7). “eu acho que... ele é importante desde a cabeça até os pés. Não dá para ficar sem o nosso corpo. Seria totalmente diferente... a gente usa o nosso corpo para tudo!” (E22); “sem ele a gente não sobreviveria... penso nas pessoas que tem deficiências, e acho que deve ser bem difícil...” (E24); “ele é tudo porque, sem ele, a gente não existiria” (E25).

Na fala “Eu acho que sem o corpo a gente não seria nada porque temos o esqueleto, os órgãos, as pernas... a gente tem que agradecer porque tem gente que não tem isso e é tão necessário” (E21), fica implícita a tendência a recorrer a uma linguagem religiosa específica no discurso sobre o corpo. Ou ainda: “não tem nada que tenha sido feito senão através do corpo” (E28); “a pessoa vive pelo corpo” (E19).

Categoria 6 : *aparência*

Nesta categoria encaixam-se as respostas nas quais os sujeitos relacionam a definição de corpo à questão estética. Subjacente a esta idéia existe uma concepção do corpo enquanto um objeto que pode ser modificado não somente para obedecer a determinados padrões socialmente estabelecidos – “existe um padrão de beleza: toda mulher tem que ser alta e magra” (E27) - mas também, para a formação de uma identidade desejável: “o corpo é mais um objeto, que todo mundo quer ter perfeito” (E14). Esta adolescente relata sua “despreocupação” com o peso apesar das exigências da mãe. Ainda nesta mesma fala, a garota relata a importância da aparência no mercado de trabalho bem como nas relações interpessoais, tão importantes nesta fase da vida: “o corpo é uma coisa que bastante gente vê. Pra conseguir um emprego bom... a aparência é uma coisa muito importante para entrar no mercado de trabalho. A aparência é uma coisa muito importante... para as amizades também: se você é, tipo, gorda, e feia, ninguém quer ser seu amigo...”. O corpo, neste relato, também é apresentado como determinante na inclusão, ou exclusão dos indivíduos em determinados grupos sociais, influenciando em seu comportamento: “a pessoa pode ser esnobada, mais quieta também... pode se sentir excluída...” (E14).

Os sujeitos, portanto, apontam a estética como componente importante na constituição da identidade e do juízo de outros sobre determinada pessoa: “eu gosto de me maquiar....não precisa exagerar mas também não tipo...não ligar, sabe?” (E15).

É relatada também a necessidade que os indivíduos têm em se arrumar, em arrumar o corpo para o outro, “porque às vezes as pessoas olham para você e pode pensar coisas que você pode não ser... então a gente arruma nosso corpo, pra dizer o que a gente é, entendeu?” (E15).

Estas visões, que enfatizam a aparência no processo de constituição das relações interpessoais parecem estar articuladas com as mensagens da mídia, através das quais fica implícita a idéia de que, aderir a determinados artifícios na busca de uma determinada aparência, contribuem para a inserção dos indivíduos em grupos específicos, favorecendo a aceitação por parte do outro. Posteriormente, esta passa a ser uma exigência do próprio grupo e dos próprios colegas, como no caso de uma das garotas que relatou achar-se feia e que, por isso, não se maquiava: pois assim ficaria “ridícula: uma feia querendo ficar bonita”. Diante desta colocação, ela foi instruída por algumas colegas a se maquiar em casa, na presença de uma “amiga” que pudesse ajudá-la e ser sincera com relação aos resultados que porventura fossem obtidos.

Pergunta 2: Como você definiria seu próprio corpo?

2.1-algo que já está formado, desenvolvido	E1
2.2- algo a ser cuidado	E2, E13, E16, E26
2.3-visão cartesiana (órgãos)/ o corpo como instrumento	E3, E5, E11, E14, E15, E17, E18, E20, E21, E22
2.4- “normal”	E4, E8
2.5- não sabe	E6, E9
2.6- aparência	E5, E7, E10, E12, E19, E26, E28, E29
2.7- evoluindo, mudando	E23, E24
2.8- saudável/ não saudável	E25, E27

Categoria 2.1: algo que já está formado, desenvolvido

Refere-se às falas nas quais a garota define seu corpo como um corpo “modificado” ou em modificação pela menstruação. Algumas verbalizam que já menstruaram, ou simplesmente que consideram que seu corpo já se modificou, pois não é mais “um corpo de criança”: “meu

corpo é tudo para mim, porque já está formado, tudo... meu corpo é desenvolvido, assim formado... o corpo trabalha” (E1).

Também se observa nas falas, em busca de uma resposta, uma diminuição do tom de voz, e muitas reticências, bem como a utilização de termos ambíguos, que precisaram ser retomados pela pesquisadora para melhor explicitação como o termo “formado” significando que a garota já menstruou.

Categoria 2.2: *algo a ser cuidado*

Corresponde às respostas nas quais os indivíduo não definem seu próprio corpo em uma sentença ou idéia, porém ressaltam a importância de cuidar dele.

Muitas vezes expressando a falta de informações nas aulas, retomam a necessidade de cuidados por diversas razões, entre elas “se sentir melhor e pela saúde” (E13) bem como a importância dos hábitos de higiene na convivência com outros: “tem gente que quando a gente chega perto ninguém agüenta!... Graças a Deus na minha casa não falta água, mas tem gente que não tem...” (E13).

Com relação à saúde, demonstram preocupação, relatando cuidados como ir ao médico e ter uma alimentação adequada: “Eu me cuido muito bem... vou ao ortopedista, estou usando colete para melhorar minha postura.... (E26).

Quanto à alimentação, falam em “hábitos saudáveis” e na necessidade de uma alimentação equilibrada, porém não especificam no quê consistiria esta alimentação.

Categoria 2.3: *visão cartesiana/ o corpo como instrumento*

Refere-se às respostas nas quais o corpo resume-se a determinado órgão que por sua vez, é mais importante que todo o conjunto para a manutenção da vida: “meu corpo é o cérebro porque tudo que acontece de mais importante acontece no cérebro... o cérebro é que manda...” (E3).

O corpo aparece enquanto possibilidade de existência do sujeito, que vive dele, e não “com ele” ou “nele”: “eu vivo dele... ele é maravilhoso” (E5), ou ainda: “meu corpo é tudo porque sem ele eu não poderia estar aqui, nem fazer nada...” (E11).

O corpo é considerado, portanto, “um meio de vida” (E14), porque sem ele não seria possível realizar os diversos movimentos que conduzem as pessoas em suas atividades

cotidianas: “meu corpo é importante porque sem as pernas eu não andaria, sem a boca, eu não falaria...” (E15).

Esses argumentos parecem demonstrar que o corpo humano possui uma função importante e geral a todos os indivíduos, e que neste sentido não haveria nenhuma diferença entre “meu corpo” e o “corpo dos outros”: “cada um já se adaptou com seu corpo... mas acho que poderíamos trocar de corpo porque eu tenho dois braços, duas pernas, e você também tem...” (E17); “não tem diferença entre um corpo e outro... bom, nem tanto...” (E22). Ao serem questionadas sobre esta possibilidade, de que seria indiferente viver em “meu corpo” ou no “corpo do outro”, também foi atribuído ao corpo, para além de suas funções fisiológicas “um jeito de ser da pessoa... cada um tem seu jeito de falar... de andar...” (E15) que faria do corpo de cada um, algo único, autêntico, apesar de sua base natural (biológica) comum.

O corpo é importante porque “sem ele eu não poderia estar aqui” (E18). Também “carrega” o “estilo” de cada um porque “existem vários estilos de corpo humano” (E18). Assim, as diferenças corporais são também diferenças entre os indivíduos: “Tem pessoa que acha que seu corpo não é nada, outras acham que é tudo, outros acham que precisariam mudar algo, mas todo corpo é útil” (E18).

Para além das semelhanças e da utilidade do corpo, este parece ter a função de “animar” ou “dar movimento” à vida, como se a vida (e o eu) fossem algo que coexistisse com ele, porém como duas entidades distintas: “eu acho ele importante para mim... ele é importante porque sem ele seria só a minha alma e a minha alma não conseguiria viver no mundo sem meu corpo” (E20).

Categoria 2.4: “normal”

Nesta categoria incluem-se respostas nas quais o corpo é definido como “normal”: pra mim meu corpo é normal como qualquer outro... não tem diferença de qualquer corpo humano” (E4). O normal parece incluir a ausência de deficiências físicas - “tenho que dar graças a Deus porque ele está bom, não falta nada...” (E8) - bem como estar dentro de determinados padrões estéticos, sendo que aquilo que incomoda, é o que “foge” do normal, ou melhor, do “aceitável”; Normal também porque não destoa da média, do esperado; não chama a atenção por fugir a um padrão social e, em consequência, não se sente discriminada negativamente.

Categoria 2. 5: “não sei”

O termo caracteriza a resposta, no entanto, as falas são permeadas de reticências e silêncios, além de uma perplexidade para com a pergunta, demonstrando a dificuldade dos sujeitos em falarem sobre seus corpos, cujas experiências e percepções sempre se dão num nível privado: “Como assim? Meu corpo? Não sei... ai meu Deus... o que eu diria sobre meu corpo... não sei o que eu diria... não sei...” (E6).

Categoria 2.6: *aparência*

Na definição do corpo, muitos sujeitos falam das características corporais que os agradam ou desagradam. Nestas falas, estão descartadas as possibilidades de uma outra definição que não seja aquela relacionada às questões de ordem estética. Acredita-se que estes indivíduos possuam outros discursos acerca de seus próprios corpos mas, no entanto, dado o momento e a condição de entrevista, são a estes discursos, de ordem estética, que os indivíduos recorreram, independentemente das condições observadas serem “favoráveis” ou não: “meu corpo? Sei lá, me sinto meio gordinha, gostaria de emagrecer” (E7); “acho feio, horrível... quando eu olho no espelho eu vejo defeito... não é do jeito que eu queria mas... ele é importante para os esportes porque se eu fosse gordinha, eu não ia conseguir correr...” (E19); “eu não acho ele bonito, porque sou gordinha e tal(E5)”; “tento cuidar da aparência...pra ficar um pouco bonita... uso cremes e evito chocolate” (E26).

Outras garotas ainda relatam satisfação com seu corpo atual, por corresponderem a necessidades diversas: “eu não sou magrinha, mas eu gosto do meu corpo... às vezes tenho que fazer um regime, mas para o que eu quero fazer na minha vida profissional, ele me ajuda; quero ingressar na marinha e lá não tem desconto: a menina tem que fazer a mesma coisa que o homem” (E10). A aparência costuma estar sempre relacionada com a impressão do outro, de modo que, mesmo nos discursos em que os sujeitos dizem “não se importar” com sua aparência, há sempre um apelo ou uma preocupação com o outro: “eu não me acho linda, me acho normal e eu tomo cuidado, eu me cuido bastante, principalmente na higiene. Não deixo ninguém ficar me tirando...” (E12). A relação que se estabelece entre a aparência e o outro, pode ser derivada inclusive, de um conjunto de representações que se constituem ou que pelo menos circula, nas conversas entre os adolescentes e seus pares e que se encontram centralizadas nas questões corporais.

Categoria 2.7: evoluindo, mudando

Os sujeitos fazem referência à fase de vida que estão passando (adolescência) e às mudanças corporais percebidas: “meu corpo está passando por fases... está evoluindo” (E23). Estas mudanças são vistas como algo positivo, já que “todo mundo está crescendo e eu tenho que crescer também” (E23).

Segundo as garotas, existem certas “particularidades” do desenvolvimento do corpo feminino, com as quais precisam se habituar: “Nessa fase da vida acontece muitas mudanças por causa do nosso desenvolvimento. Acho que para as meninas é mais complicado....eu estava aprendendo a lidar com essas mudanças, a controlar isso no dia-a-dia. Eu me sinto diferente, mas ao mesmo tempo, normal”(E24). Este “normal” tanto pode referir-se ao sentimento de conformação da garota com seu corpo em mudança, bem como ao caráter normativo, dentro o qual o corpo em mudança é aceito pelos pares como “algo normal”, já que todos “estão crescendo”.

Categoria 2.8: saudável/ não saudável

Nesta categoria estão contidas as respostas nas quais o indivíduo caracteriza seu corpo dentro deste sistema de presença ou ausência de saúde. O fato de denominar o corpo como saudável ou não, baseiam-se em algumas concepções das adolescentes que são tidas como parâmetros de saúde/doença, mesmo que estes dois não sejam por elas subjetivamente experimentados: “meu corpo não é muito saudável, porque estou acima do peso.... eu peso 60 Kg e acho muito para minha idade... eu sou alta, mas acho que é muito (...) a minha mãe pesa 50 Kg e ela tem 29 anos. Então, eu devia pesar menos, porque sou mais nova!”(E25). Nesse sentido, saúde/doença confundem-se com estética, e “estar acima do peso” reclama implicitamente a consulta a um especialista.

A denominação “saudável” também é referência à ausência de doenças ou de deficiências: “Não sou deficiente graças a Deus, porque existe muito preconceito da sociedade quando a pessoa tem uma deficiência...” (E27).

Ao falar sobre deficiência, a aluna evoca uma experiência particular de deficiência na família, assim como em outros casos, o próprio corpo é interpelado para se falar do corpo humano (geral). A doença ou deficiência, aqui, é tida como uma característica estrita do corpo; é descrita do ponto de vista das alterações anatômicas e fisiológicas, sendo que “na cabeça não tem nada, ela é muito esperta” (E27). Esta “cisão” entre a deficiência e a inteligência também

subentende uma visão cartesiana, já que é o corpo quem adoece, sem prejuízos à inteligência ou à razão.

Pergunta 3: Quais as informações/conhecimentos, relativos ao corpo e/ou ao desenvolvimento corporal, que você já recebeu (teve acesso) e que considerou importantes para a sua vida?

3.1-conhecimentos para o cotidiano: menstruação e outros aspectos relacionados	E1, E2, E12, E14, E15, E19, E20, E24, E27
3.2- não sabe	E3, E9, E16, E29
3.3- conhecimentos científicos	E4, E5, E6, E8, E10, E13, E18, E21, E26
3.4- hábitos e regras	E7, E11, E17, E22, E23, E25, E28

Categoria 3.1: *conhecimentos para o cotidiano: menstruação e outros aspectos relacionados*

Os conhecimentos que as adolescentes têm e que consideram como mais importantes, nesta categoria, referem-se ao cotidiano, ou melhor, às informações mais pertinentes que receberam, principalmente da mãe (sete das oito meninas cujas respostas encaixam-se nesta categoria apontam para a mãe como a responsável por lhes explicar sobre a menstruação e os hábitos de higiene necessários), acerca da sexualidade (E1, E20) bem como do desenvolvimento do corpo, em decorrência da menstruação (E1, E2, E14, E15, E19).

Citam, mais pontualmente, as explicações acerca do “desenvolvimento do útero” ocasionando a menstruação, as questões de higiene (E20, E24) além de outras representações/explicações acerca do fenômeno da menstruação: “as mulheres estão sempre trocando de sangue enquanto os homens, o sangue que eles nascem, eles morrem” (E15).

Com relação a gravidez, observou-se a existência de representações específicas, como uma “mãe do corpo”, que no caso seria o ventre materno: “a barriga da sua mãe é tipo de uma mãe que cuida do bebê para ele começar a evoluir e a crescer. Então, quando a gente tira o bebê a mãe sente como se tivesse outro bebê lá dentro: é a mãe do corpo que está procurando o bebê que já nasceu, porque ela ficou nove meses com ele. Ela já se apegou muito com ele” (E12).

Observa-se ainda nas falas de algumas das adolescentes, reticências ao uso de termos corretos como menstruação e sexo, que são substituídos por termos como “ser formada”,

“ficar mocinha (já menstruou) e “coisas da vida” (referindo-se à sexualidade humana), demonstrando a dificuldade, não obstante, da maioria das pessoas em referirem-se a estes assuntos, tidos como pessoais, privados. A prevalência de concepções erradas acerca do processo de menstruação e gravidez, presentes em algumas das falas acima citadas podem levar a conclusões preconceituosas como o fato de as mulheres “ estarem sempre trocando de sangue, enquanto os homens não”, além de se constituírem em crenças que, perante o conhecimento científico, se mostram bastante conflituosas e incompatíveis.

Categoria 3.2: *não sabe*

Observa-se nesta categoria, uma dificuldade dos sujeitos em responder a esta questão específica através de determinadas expressões, reticências e silêncios contidos nas falas. Mesmo com a consecutiva reformulação da pergunta, na tentativa de esclarecê-la melhor, a resposta “não sei” prevalece (E3, E9) bem como “aqui na escola a gente ainda não aprendeu nada” (E16, E29).

Algumas meninas procuram expor conhecimentos obtidos na escola, mas não conseguem apontar para um determinado assunto, o que remete à possibilidade de que, ao contrário das respostas obtidas em outras categorias, as respostas aqui se limitem a “não sei, porque não aprendi ainda”, ou seja, não significa que as garotas não possuam conhecimentos relevantes acerca do corpo humano, mas provavelmente não consideraram seus conhecimentos do cotidiano como pertinentes para responder a questão.

Categoria 3.3: *conhecimentos científicos*

Nesta categoria, encaixam-se as respostas que salientam a importância dos conhecimentos científicos (relacionados à fisiologia, anatomia e reprodução humanas) na vida dos indivíduos. As respostas relacionam-se mais com o que é importante aprender do que com o que de mais importante já se aprendeu.

Observa-se nas falas uma tentativa de adequação da linguagem cotidiana a uma linguagem mais formal, com a utilização de “termos científicos”: “acho importante saber sobre a formação dele, as células, como o corpo se movimenta, os órgãos, acho muito importante” (E4).

Também se observam respostas nas quais os sujeitos ressaltam a importância do conhecimento científico, mas evoca conhecimentos do senso comum, ou seja, conhecimentos

amplamente divulgados pela mídia e outros meios de comunicação, que muitas vezes até possuem uma fundamentação científica, mas esta é ocultada ou pelo menos não se mostra desvelada na idéia ou conhecimento apresentado: “a gente tem que ter uma noção do que é o coração, as veias, os cuidados, essas coisas... a gente não deve comer coisas, doces porque dá diabetes, não comer coisas gordurosas, cuidar do coração, não comer nada exagerado...” (E5), ou ainda: “assim... o coração, se ele parar de bater nós ainda ficamos vivos porque o cérebro continua batendo e a gente fica vivo entendeu? Você já viu quando a pessoa morreu e vai doar órgãos? O coração pára mas o cérebro não, então ele (o médico) vai tirar os órgãos com a gente vivo, então eu não ia ter coragem porque eu ia ver tudo! Essa informação fez eu pensar sobre transplante porque ele tira de nós viva, não tira?” (E6).

Dentre os conteúdos mais importantes para as alunas, destacam-se o cérebro e o coração (E6, E8, E10), as células, a troca de células, as células nervosas (E4, E10, E13, E26), conhecimentos sobre a reprodução (E13) e como os órgãos funcionam (E21), mas parece que elas não saberiam indicar qual a real importância (prática) de tais conhecimentos:

“Aprendi sobre as células, sobre... nome difícil. É interessante porque eu tenho vontade de fazer faculdade de biologia, saber sobre células, e sobre aquele monte de...nome difícil, nomes estranhos...O mais legal que eu aprendi foi sobre isso, sobre células...núcleo, desenhar célula, espermatozóide...essas coisinhas assim...detalhes...de microscópio...eu acho muito legal” (E26).

Categoria 3.4: hábitos e regras

Apontam conhecimentos cotidianos acerca de hábitos saudáveis como dormir cedo (E7), fazer exercícios físicos (E7), comer moderadamente ou manter uma alimentação equilibrada (E7, E17, E22, E23, E28), manter hábitos de higiene (E11, E22, E25), cuidados para a prevenção de doenças, e outros conhecimentos amplamente divulgados pela mídia e outros meios de comunicação acessíveis a estas adolescentes: “eu sei que dormir 8 horas por dia é um hábito saudável, que faz bem para meu corpo, então eu procuro dormir cedo...” (E7).

Quanto aos hábitos de higiene, são evocadas por uma aluna as questões sociais implicadas na possibilidade de manutenção, ou não, da higiene: “a gente tem que se manter limpa pra não pegar doenças, por causa das bactérias; por isso o uniforme é importante para a higiene. Aqui na escola tem uniforme e no banheiro tem sabonete e papel – nunca falta – e o banheiro está sempre limpo. Na escola onde eu estudava o banheiro era todo sujo, não tinha

papel nem sabonete, e como não tinha uniforme, tinha crianças que iam sujas, com a roupa rasgada. Com o uniforme branco, as mães têm que lavar, ou a criança mesma lava” (E11).

Também é citada a importância dos conhecimentos acerca de métodos contraceptivos e de se combater o sedentarismo (E28): “tem o problema do sedentarismo, a pessoa fica o dia inteiro na frente da TV ou computador, ela pode ficar míope, gorda... porque TV e computador chamam comida!” (E28).

Estes hábitos de cuidado apontados remontam a uma disciplinação dos corpos já que pressupõem uma série de medidas que “devem” ser adotadas pelos sujeitos. O corpo assim é tomado como um objeto de determinadas práticas inquestionáveis (sejam elas médicas ou higiênicas) e que, para além dos benefícios inerentes a elas, são construções históricas e sociais que, embutidas no pensamento dos indivíduos, tornam-se pessoais na forma de auto-disciplinamento dos corpos e das condutas.

Pergunta 4: Onde obteve essas informações?

4.1-aula de ciências	E1, E5, E8, E10, E11 E12, E13, E18, E21, E22, E24, E28
4.2-nunca teve informações	E2, E3, E9, E16, E17, E29
4.3- livros e enciclopédias em casa	E4, E15
4.4- mãe	E6, E19, E20, E27
4.5- fontes variadas	E7, E14, E26
4.6- professores de outras disciplinas	E23, E25

Categoria 4.1: aula de ciências

Respostas nas quais os sujeitos fazem menção à aula de ciências ou ao professor de ciências como principal fonte das informações que já possuem acerca do corpo humano (E1, E5, E8, E10, E11, E12, E13, E18, E21, E22, E24, E28). Dos 12 sujeitos que indicaram a presente fonte de informação, 8 são da escola 1 e 4 da escola 2 . No entanto, se 12 das 29 alunas entrevistadas apontam a aula ou professora de ciências como fonte das informações

que elas já obtêm acerca do corpo, na questão anterior, quando descrevem seus conhecimentos, que se relacionam basicamente à menstruação e outras “questões femininas”, 10 das 29 meninas, citam a mãe, a avó ou a família como as pessoas que lhes proporcionaram determinados conhecimentos, o que faz crer que existe uma correlação explícita entre os conhecimentos sobre o corpo e a disciplina de ciências, mesmo que esta ainda não tenha se realizado concretamente na vida acadêmica das alunas.

Categoria 4.2: *nunca teve informações*

Respostas nas quais os sujeitos justificam que não tiveram essa “matéria” ainda por decorrência da grade curricular ou ainda, pela falta de professor de ciências (E3) - no caso da escola 1- podendo ser bastante enfáticos nas respostas: “nunca tive informações sobre o corpo humano” (E2, E9, E16, E17, E29)

Categoria 4.3: *livros e/ou enciclopédias: em casa*

Refere-se às respostas nas quais os sujeitos citam livros didáticos ou não e enciclopédias que possuem em casa (E4). Assim, a casa é o lugar onde estas garotas adquirem maiores conhecimentos acerca do corpo humano, através dos recursos disponibilizados pelos pais, e por uma curiosidade própria.

Categoria 4.4: *mãe*

As adolescentes citam a mãe (E19, E20, E27) enquanto fonte de determinados conhecimentos que, ou se relacionam a “questões femininas” como as relativas à menstruação e sexualidade, ou ainda a outros assuntos que se associam a determinados juízos de valor como o caso de conhecimentos acerca do transplante de órgãos (E6),

Categoria 4.5: *fontes variadas*

Refere-se às respostas nas quais os sujeitos citam fontes variadas de informação como a escola, a televisão, livros de ciências, a família, etc.: “na escola e também na minha casa” (E7); “em ciências, a TV, minha família fala bastante... conversando com pessoas mais velhas, minhas amigas falam bastante coisa” (E14); “a escola, os livros de ciências, a TV...” (E26).

Categoria 4.6: outras disciplinas

Foram citados um professor de educação física (E23) e um de português (E25).

Pergunta 5: Quais as informações que você gostaria de ter sobre o corpo humano e que ainda não foram trabalhados aqui na escola?

5.1- gravidez/sexo	E1, E15, E25, E27
5.2- cuidados com o corpo	E2, E10, E23, E24
5.3- informações científicas	E3, E5, E11, E13, E19, E22
5.4- Doenças	E4
5.5- Nada/tudo	E6, E8, E16, E17, E18, E21, E28, E29
5.6-Desenvolvimento do corpo/menstruação	E7, E9, E12, E14, E20, E26

Categoria 5.1: gravidez/sexo

Relaciona-se principalmente à necessidade de conhecimento sobre relações sexuais, gravidez e métodos contraceptivos: “em ciências... eu gostaria de saber sobre a gravidez, como a mulher tem um filho” (E1); “me falaram que eu vou aprender sobre sexo... de tudo um pouco!” (E15). Com relação aos métodos contraceptivos, uma aluna é enfática: “como evitar a gravidez, que é o mais importante!” (E25); “sobre a gravidez, quando o bebê nasce, porque ele chora... sobre sexualidade, porque a maioria dos pais não conversa em casa” (E27).

Categoria 5.2: cuidados com o corpo

É citada a necessidade de informação sobre hábitos de higiene (principalmente relativos às mulheres e à questão da menstruação), doenças sexualmente transmissíveis (no geral, não sendo pontuada nenhuma doença específica), cuidados com o Sol, orientações em geral, e sobre os órgãos sexuais (mudanças e cuidados).

“Eu acho que eu gostaria de saber sobre o que pode e o que não pode, para não machucar. Como lidar com o corpo... eu queria saber como ele é por dentro... o que mais me

interessa são as informações sobre os cuidados que a mulher tem que ter, sobre a higiene, estas coisas... o que a mulher tem por dentro, sobre as doenças que a mulher pode ter...” (E2).

Estas informações apontadas e que seriam de relevância para a vida das alunas, não deveriam, pelo depoimento de uma delas “ser só para o lado científico, mas mais simples assim... aprender não só sobre as células, mas sobre o que a gente tem que fazer para se cuidar, manter o corpo, orientações” (E23). A dificuldade em obter informações junto aos pais é apontada como argumento para que a escola as informasse mais “acerca dos nossos órgãos pessoais porque nem todos os pais orientam os filhos... então aqui na escola poderia ter alguma campanha sobre isso, sobre as mudanças que acontecem com eles, os cuidados que devemos ter” (E24).

Categoria 5.3: informações científicas

Relaciona-se à necessidade de informações sobre aspectos da fisiologia e anatomia do corpo, funcionamento dos diversos órgãos do corpo (E22) como as células nervosas (E3), o funcionamento do cérebro: como ele funciona e faz funcionar os órgãos”(E11, E19), coração e “veias” (E5, E13), pulmão (E13), etc.

Categoria 5.4: doenças: processo saúde-doença: “eu gostaria de saber sobre o quê prejudica o corpo... essa questão de saúde e doença...” (E4).

Categoria 5.5: Nada/tudo

Relaciona-se a respostas vagas nas quais o sujeito ou não tem nenhuma curiosidade específica ou gostaria de saber sobre tudo porque ainda não teve a matéria.

Em respostas assim, tão curtas e objetivas, nas quais os indivíduos demonstram um interesse geral sobre o corpo, ficariam implícitas uma certa dificuldade em pontuar questões realmente relevantes - decorrentes talvez de uma certo constrangimento em expressar-se junto à pesquisadora - já que não se acredita que o corpo humano seja um tema sobre o qual não haja nenhum interesse, principalmente por esta população específica.

Categoria 5.6: Desenvolvimento do corpo/ menstruação

Relaciona-se a informações/conhecimentos que permitam à adolescente compreender o desenvolvimento e as mudanças que estão ocorrendo em seu corpo, bem como conhecimentos que lhe permitam compreender melhor sua estrutura interna (aparelho reprodutor feminino) e conseqüentemente o processo da menstruação.

Nestas respostas, algumas adolescentes relatam a dificuldade em se conformarem com o corpo em modificação: “eu queria saber por que me desenvolvi tão rápido... eu sempre fui grande mas agora, quando vou à igreja de salto alto, todo mundo pensa que tenho uns 17 anos e eu odeio isso!” (E7); “ eu gostaria de saber como se desenvolve o corpo adolescente...eu sinto que ele está mudando...” (E9).

Com relação à menstruação, algumas garotas relatam que gostariam de ter este conhecimento em “maior profundidade” (E12), até para compreender melhor aquilo que se passa com elas: “eu gostaria de saber mais sobre a menstruação porque às vezes fica bastante atrasada... queria saber por que isso acontece comigo, porque o resto, o básico, eu já sei” (E14). “A gente tem um desenvolvimento rápido, aparecem os seios. Eu queria saber bastante sobre isso” (E20); “eu espero que a professora de ciências trabalhe sobre as partes mais íntimas da gente, que a gente não conhece muito bem... porque a maioria das meninas não sabe muito bem sobre o nosso corpo... com relação à menstruação e essas coisinhas assim” (E26). Parece que a esta necessidade de informações científicas e fisiológicas, aspira-se um espaço em que se possam compartilhar estas experiências, já que se o professor trabalha este conteúdo, é porque também haverá outros interessados.

Pergunta 6: Quais os principais recursos que você costuma utilizar para suprir essa necessidade de informação?

6.1- livros/enciclopédias em casa	E1, E2, E6, E10, E24
6.2- não procura nenhum tipo de recurso	E3, E8, E16, E19, E29
6.3- Internet	E4, E14
6.4- TV	E5, E11, E12, E28
6.5- revistas “teen”	E7, E9, E15, E21, E23, E25, E27, E28
6.6- revista evangélica	E13
6.7- livros da professora de ciências	E17
6.8- revistas em geral	E20, E22, E26

Categoria 6.1: *livros/enciclopédias em casa*

Refere-se aos depoimentos nos quais os sujeitos relatam buscar informações no acervo de livros que possui em casa e que se caracterizam na maioria das vezes por enciclopédias e livros didáticos adquiridos para a realização de trabalhos.

Categoria 6.2: *não procuram nenhum tipo de recurso*

Respostas nas quais os indivíduos não apontam nenhum recurso específico, pois não costumam procurar informações relativas ao corpo.

Categoria 6.3: *Internet*

São citados sites de saúde e de revistas para adolescentes. Apenas duas adolescentes citam a internet como fonte de informação e ambas relataram utilizar computadores em lojas especializadas, pagando por hora de utilização (não mencionam a utilização dos computadores da escola bem como não possuem computador em casa).

Categoria 6.4: *TV:* são citados programas como “Telecurso 2000” e o “Fantástico”, ambos da Rede Globo, como fontes de conhecimento e informação.

Categoria 6.5: *revistas Teen (publicações voltadas para o público adolescente):* recurso mais citado pelas adolescentes, referem-se às revistas **Atrevida** (2 citações), **Capricho** (3 citações), **Toda Teen** (5 citações), **Ti-Ti-Ti** e **Witch** (1 citação cada).

Categoria 6.6: *revista evangélica:* foi citada por uma adolescente da religião Testemunha de Jeová, referindo-se às revistas disponibilizadas pela igreja. Segundo a mesma, essas revistas fazem referência principalmente a doenças que necessitam de transfusão de sangue e os respectivos tratamentos alternativos.

Categoria 6.7: *livro didático da professora de ciências:* citado por uma adolescente como fonte de informação.

Categoria 6.8: revistas em geral: são citadas diversas revistas dos mais variados segmentos como a revista *Época*, *Veja*, *Saúde!*, *Caras*. Nota-se que não foi citada nenhuma revista de divulgação científica.

GRUPOS DE DISCUSSÃO

Foi realizado um total de três grupos de discussão com uma média de dez alunas por grupo. Na escola 1 foram realizados dois grupos e na escola 2, apenas um grupo, com duração de tempo variável, conforme tabela abaixo:

Grupo de discussão	Escola	No de alunas participantes	Numeração das alunas	Tempo de duração
1	1	10	Alunas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	1 h 15 min.
2	1	09	Alunas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	1 h 30 min.
3	2	09	Alunas 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	1 h 50 min.

Ao longo dos plenários (período de discussões) iniciados a partir da leitura (em conjunto) da redação de uma adolescente (em anexo), foi possível constatar que as falas das alunas, nos três grupos de discussão realizados, ficaram em torno de 9 tópicos, tomados pela pesquisadora enquanto categorias a serem exploradas:

Categoria/ Assunto levantado	Grupo de Discussão
1- Características da adolescência	1, 2, 3
2- Pais (impressões)	1, 2, 3
3- Fontes de informações	1, 2, 3
4- Dúvidas	1, 2, 3
5- Contribuições da escola	1, 2, 3
6- Relacionamentos afetivos/amorosos	1
7- Menstruação	1, 2, 3
8- Sexo	2, 3
9- Aparência/estética	3

1- *Características da adolescência*

Identificando-se com a adolescente, narradora do texto proposto para leitura, as meninas apontaram para algumas características peculiares da adolescência como o mau humor e a questão da menstruação, que é vista como um fato “negativo” e inclusive, é um assunto bastante explorado ao longo do período de discussões, sendo também o mais polêmico e para o qual, foi criada uma categoria específica.

Ainda apontam para outras semelhanças encontradas entre a realidade que vivem e a da narradora do texto como: “ela está crescendo e precisa saber como cuidar do corpo dela, como a gente!” (aluna 14); a falta de diálogo dos pais e da escola: “tem pais e professores que têm vergonha de responder e é duro porque por esse motivo é que tantas vezes acontece a gravidez, aids... essas meninas não sabem se cuidar direito porque quando vão perguntar alguma coisa, os adultos fogem da questão” (aluna 22).

Ainda relatam o incômodo das espinhas (aluna 28), das modificações corporais (aluna 22), e da instabilidade de humor: “às vezes dá vontade de ficar trancada em casa!” (aluna 24).

2- *Pais*

As adolescentes descrevem a dificuldade em estabelecer um diálogo mais maduro com os pais, por serem consideradas, por eles, “crianças” que “não sabem de nada” enquanto que na verdade, já sabem “de tudo” (aluna 9). Os pais são tidos, de modo geral como “chatos”, proibitivos, cerceando a “liberdade” delas.

Em outros momentos da discussão, apontarão a mãe como uma “aliada” nos assuntos mais íntimos como namoro e menstruação.

3- *Fontes de informação mais relevantes*

As fontes de informação se relacionam às pessoas ou recursos mais utilizados pelas adolescentes na busca de informações pertinentes acerca do corpo e da adolescência, além de outros temas como: drogas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, sexo e menstruação.

Nos dois grupos de discussão realizados na Escola 1, as adolescentes evocam a antiga professora de ciências como uma pessoa bastante “aberta”, com quem podiam falar, conversar mais abertamente. Esta professora era tida como uma “amiga” das alunas porque além do

vínculo de “amizade” estabelecido e da abertura para falar sobre assuntos que os outros professores “não falam”, esta era tida como uma pessoa mais sensível, já que “ela percebia quando um menino gostava da gente” (aluna 9, 18, 19): “ela também conversava sobre questões mais pessoais, sobre relacionamentos...” (aluna 2).

No grupo 2 as alunas também lembram que a professora de ciências já não dá mais aulas na escola: “como ela mudou, a gente não pergunta mais”(aluna 16); “ela era a única com quem a gente conversava coisa que não era da aula”(aluna 19). É interessante observar que a professora considerada “mais amiga” é justamente aquela “mais aberta”, com a qual é possível falar sobre as angústias e anseios derivados da experiência corporal adolescente e acima de tudo, aquela para a qual é possível perguntar, e obter respostas, acerca da sexualidade humana, o que para as alunas se configura em um “assunto que não é da aula”, mas que em parte, é para ser da aula.

Também observam, no grupo 2, que este relacionamento com a professora de ciências não era decorrente da disciplina por ela ministrada, porque “sobre o corpo a gente ainda não aprendeu. Ia começar esse ano”(aluna 19).

Quanto aos professores, as alunas relatam, nos três grupos de discussão, que existe uma certa recusa, dificuldade ou receio por parte deles em falar sobre sexualidade, a não ser os grupos 1 e 2, que mantinham diálogo aberto com uma professora de ciências : “com os outros professores a gente nem tenta (conversar) porque eles falam pra gente terminar o exercício”(aluna 1). No grupo 2 as adolescentes no geral, relatam não estabelecer este tipo de diálogo com outros professores porque “eles não vão responder o que a gente quer ouvir” (aluna 19).

Segundo as adolescentes, uma das possíveis explicações para esta dificuldade dos “adultos” (tanto pais como professores) em dialogar sobre determinados assuntos consiste no fato de que estes foram formados dentro de uma determinada cultura na qual “não se conversava muito sobre isso”: “... vem mais do passado, em que as pessoas se sentiam constrangidas em falar sobre isso”(aluna 24); Uma outra possível explicação se relaciona ao fato de que estas conversas envolveriam falar sobre “uma parte muito íntima da pessoa, e ela pode ficar envergonhada de falar”(aluna 20), ou seja, ao falar sobre qualquer assunto relacionado ao corpo ou a sexualidade, seria evocado, por aquele que discursa, uma vivência ou representação de seu próprio corpo, daí a “dificuldade”e o “constrangimento” já notados pelas alunas.

Quanto à escola, as alunas do grupo 3 apontam para uma falta de iniciativa da mesma em promover eventos que divulguem informações consideradas por elas necessárias, e que se

relacionam com o desenvolvimento do corpo feminino; estes depoimentos parecem reiterar outras observações anteriores, realizadas pelas alunas da Escola 1, e que evidenciam uma possível realidade das escolas que, ao contrário do que se pensa no meio acadêmico, no qual proliferam trabalhos, projetos e pesquisas que visam o desenvolvimento de temas como DST's, reprodução humana, métodos contraceptivos, dentre outros, talvez não estejam se concretizando.

Relatam que até o momento não tinham tido nenhum esclarecimento na escola sobre menstruação, sexo, gravidez ou doenças sexualmente transmissíveis (alunas 20, 25 e 27), contando apenas com alguns cartazes do Ministério da saúde, sobre camisinha, que foram afixados no período do carnaval.

Ainda com relação às pessoas mais acessíveis, as amigas “da mesma idade” (aluna 2) são consideradas as principais confidentes, aquelas com as quais podem se abrir mais livremente e falar sobre qualquer assunto: uma ajuda a outra”(aluna 18). As amigas são apontadas como as pessoas para as quais as adolescentes mais recorrem na busca de informação ou para tirar alguma dúvida, porque “para elas a gente pode perguntar tudo” (aluna 10): “se é uma amiga mais velha, a gente pergunta e ela responde. Se é a mãe, já vai ficar achando que a gente quer fazer (sexo)...” (aluna 14).

As alunas relatam conversar mais com a mãe (alunas 1, 2, 6, 10, 11, 14, 17, 18,19) do que com o pai ou mesmo com professores, mas ainda são citadas tias e primas com quem têm mais liberdade. As mães, geralmente mantêm um diálogo mais aberto sobre menstruação e namoro, e algumas vezes são citadas como “aliadas” da filha, no caso de pais mais severos e cerceadores, que não deixam sair ou namorar: “Minha mãe falou para mim que com o tempo o quadril e os seios crescem... que tem meninas que engordam, outras emagrecem... que eu tinha que saber sobre isso. Isso foi a primeira coisa que ela me explicou porque tem mudança não só por dentro, mas por fora também”(aluna 18). Ainda apontam para a possibilidade de que, se a mãe não pode responder às suas questões, pode as levar ao médico ou buscar as informações necessárias junto a uma pessoa especializada, livros, etc.: “a mãe pode levar ao médico porque mesmo que ela sabe bastante, ela não sabe tudo” (aluna 17).

4- Principais dúvidas das adolescentes

Dentre as principais dúvidas, as alunas relatam que gostariam de saber mais sobre sexo, já que “muitas meninas de 13, 14 anos já estão fazendo sexo” (aluna 19).

Sobre as questões consideradas mais pontuais, uma garota exprime que gostaria de saber “se tem como engravidar usando camisinha, sobre menstruação: o que pode e o que não pode fazer, os métodos anticoncepcionais....eu queria saber porque às vezes eu fico passando mal, queria saber o que é a cólica” (aluna19)

Uma garota relata que tem uma amiga que já tem filho e que ele nasceu com “deficiência porque ela era muito nova” (aluna 17), evocando uma idéia que parece bem comum no grupo de garotas, e que relaciona-se à incapacidade da menina (muito nova) em gerar crianças saudáveis, concepção esta que ao ser evocada pelas mães (pois é atribuída à figura materna a fonte destas informações), parecem torná-las receosas a respeito do sexo. Esta “incapacidade” poderia ser associada a uma inadequação, ou a uma “punição” à menina muito nova que mantém relações sexuais.

5-Contribuições da escola, ou: o que a escola poderia fazer ou faz para suprir a necessidade de informações

Ao surgir o assunto da escola, as alunas do primeiro grupo (ou grupo 1) são enfáticas ao sugerirem algumas medidas como práticas, tais como: arrumar professor de ciências (aluna 2) já que a escola estava provisoriamente sem, o que excedia o período de 1 mês sem aulas de ciências; a liberação dos computadores para pesquisa (alunas 2 e 9) já que outras escolas permitem que os alunos utilizem a Internet para pesquisa; livre acesso à biblioteca da escola, que estava fechada; maior abertura dos professores para conversarem sobre assuntos relativos à sexualidade e “orientação sexual”. Ainda foram sugeridas palestras (aluna 10), teatro, filmes (aluna 9) e outras atividades culturais que abordassem temas pertinentes à adolescência.

No grupo 2, é sugerido que houvesse um professor para discutir orientação sexual (aluna 13, 14), e um vestiário para as meninas (aluna 18), porque às vezes “mancha alguma coisa e a gente não tem onde se trocar”(aluna 14). A escola possui vestiário, mas estava sem uso. As adolescentes observam que nunca foi solicitada nenhuma destas mudanças junto à coordenação porque “sabem que eles não vão fazer... eles estão mais preocupados com a matéria mesmo, querem que a gente tire nota” (aluna 19),”a gente tem que aprender só a matéria mesmo”(aluna 14).

No grupo 3, as garotas ressaltam a importância da escola abordar o tema menstruação, já que nesta fase “tudo gira em torno da menstruação”(aluna 22), e sugerem palestras com ginecologistas ou outros profissionais habilitados a falarem sobre o corpo humano, higiene

(aluna 22) , corpo da mulher e os cuidados para fazer sexo (aluna 24), além de aulas de “orientação sexual”.

Diante das sugestões e exigências, a discussão direciona-se para a questão da responsabilidade da escola em abordar ou não determinados temas, sendo que ao final, as meninas chegam ao consenso de que, por passarem a maior parte do tempo na escola, e muito mais tempo com os professores do que com os pais, a escola deve sim, fornecer-lhes as informações necessárias para que tenham uma formação mais completa.

6- Relacionamentos

No geral, as alunas relatam que já tiveram algum relacionamento afetivo com algum garoto, sendo mais comum “ficar” do que namorar nesta idade. Este assunto surge no grupo 1 e 3, estando praticamente ausente no grupo 2. também não é um assunto sobre o qual as adolescentes se estendem muito, demonstrando interesse em abordar outras questões mais pontuais como as relativas à menstruação.

7- Menstruação

Os assuntos relativos à menstruação foram os que tomaram mais tempo das discussões e sobre o qual as alunas sentiram-se mais confiantes para falar, já que, ao contrário de outros temas relacionados à sexualidade, este era um que conheciam “muito bem”.

Num primeiro momento, as garotas relatam suas percepções negativas acerca da menstruação denominando-a como algo “nojento”, “horrível”, que dá cólica. Falam sobre outros sintomas que particularmente as incomodam como a dor de cabeça (aluna 4) dor nas costas (aluna 6), o mau humor (aluna 2), corpo inchado (aluna 19), cólica (aluna 18), dor de estômago (aluna 17), barriga dolorida (aluna 19), maior sensibilidade, o que as tornam mais emotivas neste período(20, 24, 26) e dão receitas, nomes de remédios e outras alternativas para a diminuição do “incômodo”. Percebe-se, neste momento, em todos os três grupos de discussão, uma certa descontração, apesar do assunto “nem um pouco agradável”. Apesar das dificuldades inerentes ao tema, principalmente nesta faixa etária, parece existir um contentamento por parte das adolescentes em poderem descrever algumas de suas experiências corporais, situação esta que, por elas mesmas é tida como rara em casa ou na escola.

No desenrolar da discussão, as adolescentes explicitam algumas regras comuns relacionadas ao período da menstruação bem como falam dos “truques” que utilizam para evitar seu maior temor: serem descobertas:

“eu não tenho vergonha de falar que eu fico menstruada...o problema é você estar menstruada e alguém ver que você está menstruada, perceber que você está menstruada!”(aluna 22).

Algumas relatam situações constrangedoras pelas quais passaram, como: “desce muito para mim sabe... então eu fico preocupada porque eu sempre estou manchada... uma vez a professora precisou me ajudar a sair da sala, todo mundo viu...”(aluna 20); “uma vez minha calça manchou inteirinha. Os meninos riram....manchou até a carteira! Eu fiquei morrendo de vergonha... aí eu estava com uma blusa por baixo, tirei a camisa e amarrei na cintura”(aluna 24).

A preocupação em evitar constrangimentos decorrentes do fato de menstruarem, faz com que as meninas disponham de recursos bastante conhecidos. Assim, trazer blusa de frio para amarrar na cintura (aluna 1) ou uma menor por baixo, para tirar a de cima, se precisar (aluna 2), além de “não ficar muito tempo sentada, senão vaza”(aluna 4) são algumas das alternativas que, aliás, acabam por tornarem-se uma “marca identificatória” das “meninas menstruadas”.

Essa necessidade de “esconder” a menstruação tanto pode refletir uma exigência da vida em sociedade, na qual devemos nos manter “limpos”, e o sangue da menstruação é por elas, na maioria das vezes, considerado como um “sangue sujo”; ou ainda, não se encontram preparadas para assumir sua feminilidade, a menstruação e todas as conseqüências que ela acarreta no corpo (dentre elas a possibilidade da maternidade) o que remonta, de qualquer forma, a uma dificuldade destas garotas em viverem seus próprios corpos de uma maneira plena – aquilo que se cala em casa e na escola, é justamente aquilo que posteriormente elas querem calar na forma de uma tentativa de ocultação ou negação da realidade do próprio corpo.

A menstruação também é um assunto polêmico à medida que evoca algumas representações ou crendices, nem sempre partilhadas por todas. Constituem também regras, passadas de mãe para filha, como: “não pode nadar” (aluna 9), “não pode lavar o cabelo com a cabeça baixa, não pode ficar descalça, senão fica louca”(aluna 4).

Quanto ao sangue da menstruação, relatam não saberem ao certo de onde ele provém, apesar de estarem certas de que não se trata do mesmo sangue “que corre em nossos braços”. Provavelmente ele vem do útero (aluna 6).

No grupo 2, a menstruação é explicada como uma “troca de sangue”(aluna 14), “para limpar o útero” (aluna 15), bem como no grupo 3 em que as meninas relatam algumas representações, derivadas das explicações maternas na ocasião da menarca:

“Minha mãe explicou que o útero fica para cima, acho que tem sujeira e aí chega uma época do mês que ele vira. E faz a limpeza do útero” (aluna 20);

“Minha mãe já me explicou assim: que o útero é tipo um copo, que fica virado pra cima o mês inteiro, e tudo que é sujo, que a gente não precisa mais no nosso organismo vai ficando nesse copo. Aí, tipo, quando o copo enche, ele tomba, e aí a gente menstrua...” (aluna 27).

Desta forma é possível inferir que para a maioria das adolescentes entrevistadas o sangue menstrual é tido como um sangue sujo e a menstruação como um processo de expurgação. Estas concepções alternativas podem se mostrar difíceis de serem trabalhadas, já que questioná-las, em última análise implica o questionamento da própria mãe destas adolescentes, que além da autoridade que representam, também são “grandes amigas” quando o assunto se refere às “questões femininas”.

8- Sexo

As alunas do grupo 2 relatam que na escola aprenderam sobre células e sobre reprodução, matéria trabalhada pela professora de ciências no primeiro mês de aula, antes dela sair da escola. Atentam para o fato de que ainda não aprenderam sobre o corpo da mulher e o corpo do homem separadamente (aluna 18), conteúdo este que se mostra bastante importante para o público pesquisado, já que este se encontra numa fase específica em que a maioria das meninas estão tendo ou já tiveram sua primeira menstruação, e já que, por este motivo, seus maiores interesses e anseios giram em torno deste tema específico.

Observam que existe uma diferença entre sexo e reprodução, “porque quem faz sexo nem sempre se reproduz” (aluna 19), podendo dispor de métodos anticoncepcionais. Dentre estes, as alunas destacaram a camisinha, o remédio ou pílula (aluna 16) e a injeção para ficar sem menstruar (aluna 14), ou seja, mesmo que não seja de uma forma sistematizada, as alunas possuem conhecimentos acerca dos métodos contraceptivos mais comuns.

Ainda neste grupo, algumas relatam a dificuldade em estabelecer um diálogo em casa a respeito de sexo, mesmo com as mães, que “fogem do assunto” (aluna 16) ou dizem que só vão conversar sobre isso bem mais tarde, quando isso de fato puder acontecer (aluna 14).

No grupo 3, as adolescentes relatam as primeiras explicações, e possivelmente as únicas dadas por seus pais acerca do sexo, assunto sobre o qual possuem um certo esclarecimento obtido por outras fontes como livros, televisão e conversa com amigas:

“Antes de saber eu desconfiava, porque nada a ver aquela história da cegonha...” (aluna 22); “eu acreditava na história da melancia”(aluna 20); “minha mãe me contou a velha história da sementinha”(aluna 22); “eu ouvi que a mulher e o homem se abraçam e o embrião passa pelo umbigo”(aluna 28); “minha irmã falou comigo, explicou como é o negócio da menstruação, que se você menstruar num dia e fizer sexo no outro, é perigoso engravidar...”(aluna 27).

Assim, foram possíveis encontrar muitas percepções e representações acerca do sexo, muitas delas ultrapassadas pelas próprias alunas num caminho às vezes solitário e permeado de inseguranças, a medida que podem contar uma com a outra, sem que uma saiba necessariamente mais que a outra.

9-Aparência/ estética

Apenas no terceiro grupo a questão da aparência e as exigências sociais com relação ao corpo foram abordadas de maneira mais enfática, tomando um tempo razoável das discussões do grupo. As alunas relacionam a questão das cobranças estéticas com o nível de segurança ou insegurança da pessoa, que pode “se importar ou não com o que as pessoas falam” (aluna 24) de modo que a maneira como o corpo se apresenta na vida em sociedade e as preocupações derivadas deste fato consistem muito mais na importância e na idéia que o outro faz da pessoa a partir de suas condições corporais do que na vivência intersubjetiva do corpo.

Entre as características mais comuns, as adolescentes relatam a necessidade de ser magra, “sarada” (aluna 22) e de ter uma pele viçosa, sem espinhas (aluna 20).

Também abordam a questão da moda, como o “*piercing*”, sendo que duas garotas (das dez garotas que compunham o grupo) possuíam: uma na sobrancelha e outra no umbigo. Para elas, alguns dos motivos para se “submeter a este sacrifício” são a questão da beleza, “porque fica mais bonito, chama a atenção...” (aluna 22, 27), e “porque todo mundo está pondo”(aluna

24), ressaltando a questão da influência do grupo nas decisões relativas à composição de uma certa imagem, através da qual elas podem ser identificadas ou diferenciadas, já que, quando se coloca um *piercing*, “todo mundo pergunta....você acaba sendo diferente”(aluna 24).

O *piercing*, assim como outros artefatos corporais, carregam em si uma simbologia que levam a uma determinada identificação do sujeito dentro da cultura escolar (e também fora dela). Para as meninas, “não é só um brinco, ele passa uma idéia” (aluna 24):

“Com um *piercing* a menina é bonitinha, meiguinha, mas tipo os “emo”, os “roqueirinhos”, aí tem *piercing* na língua, na boca, transversal, tem na sobrancelha... aí já identifica: esse aí é “emo”(aluna 22).

Também ressaltam bastante a questão da alimentação e das dietas (alunas 21, 22, 24, 25, 27), sendo que a maioria delas relata que se submetem às restrições alimentares sem acompanhamento médico: “eu sou assim mesmo, não como nada de manhã, almoço, e de noite janto uma fruta”(aluna 22); “”eu faço caminhada com as minhas amigas e como quase nada: eu não janto”(aluna 21). A exigência de ser magra é um aspecto bastante forte na cultura destas adolescentes, que identificam essa exigência (aluna 24) e, inclusive, citam casos de anorexia (aluna 24) e bulimia (aluna 22) em pessoas próximas, da família ou outro ambiente na qual convivem. Para estas garotas, os transtornos alimentares são derivados de uma escolha pessoal: “elas escolhem o caminho mais fácil: ou pára de comer de vez, ou come o que quer para depois vomitar”(aluna 22).

As adolescentes não fazem nenhuma menção ao que seria considerado como uma alimentação adequada, e ao narrarem seus hábitos alimentares, demonstram saber que estes também não são adequados, mas antes, parte de um sacrifício pelo qual precisam se submeter à custa de não serem aceitas caso fiquem acima do peso. Nesta parte da discussão, surgem algumas concepções equivocadas acerca da alimentação, como: “não comer engorda” (aluna 25), ou ainda, “não comer não engorda, mas faz a barriga crescer, como lá na Etiópia: eles não comem e são barrigudos” (aluna 22).

Outro aspecto salientado pelas garotas é a maquiagem, que deve ser usada não com o objetivo de modificar totalmente a aparência da pessoa, de modo que esta se torne “enganosa”, mas como um recurso a mais: “uma maquiagem sempre ajuda, mesmo que o menino tem que gostar da gente como a gente é” (aluna 22, 26).

REDAÇÕES

As redações compostas pelas alunas das duas classes pesquisadas é parte dos dados coletados acerca das representações das mesmas sobre o corpo. Para tanto, foi solicitado que estas elaborassem um texto a partir do tema “Eu e meu corpo”. Na Escola 1, a professora de português, que se colocou à disposição para auxiliar a pesquisadora, ficou a cargo de propor a atividade e, por sua iniciativa, lhes ofereceu um poema (em anexo) a partir do qual as meninas pudessem começar a redação.

Já na Escola 2, a atividade foi solicitada pela própria pesquisadora, no ambiente de sala de aula, que apenas lhes apresentou o tema sem dar nenhum tipo de orientação. No total, foi possível coletar vinte e sete (27) redações, sendo dezessete (17) da Escola 1 e dez (10) da Escola 2, conforme quadro:

REDAÇÕES	Escola 1	Escola 2
Orientação dada (pela professora na escola 1 e pela pesquisadora na escola 2)	Tema: “Eu e meu corpo” e poema	Tema: “Eu e meu corpo
No de redações coletadas	17	10
No correspondente	R1 a R17	R18 a R27

De maneira geral, observou-se nas redações, a incidência de temas relacionados à infância “que passou” e às modificações psicológicas, comportamentais e corporais correlatas à adolescência. É importante ressaltar que as informações obtidas através deste procedimento específico relacionam-se muito mais com as impressões pessoais das garotas, uma vez que na redação elas puderam expressar seus sentimentos e percepções, o que muitas vezes pode ocorrer de forma mais fluida, e até mesmo, inconsciente.

1-Modificações corporais

Dentre as mudanças corporais mais citadas, figuram o crescimento (R3, R4, R9), as espinhas no rosto (R3, R23, R19, R27), o “encorpar” (R3), os braços, mais longos (R4), o fato de engordarem (R6, R9, R12, R20, R21), ficar “mocinha” (fazendo referência à menstruação) (R6, R17), o surgimento de estrias devido ao rápido crescimento (R21), mudanças nos “órgãos pessoais” (R27).

2-Modificações psicológicas/ comportamentais

As mudanças físicas e corporais relatadas, muitas vezes vêm acompanhadas de mudanças psicológicas e/ou comportamentais: “mudei até meu jeito de ser e de pensar” (R1), “tenho vontade de sair, de me arrumar bem, combinar as roupas, vontade de ficar, de namorar” (R4); “parei de beijar as bonecas para beijar os rapazes” (R8), “comecei a comer mais”(R9), “quero estar bem cheirosa, arrumada, unhas e cabelos arrumados, passei a ser delicada(...) além de meu corpo minha mente ou meus pensamentos começaram a mudar” (R9, R12, R13). Também observam as próprias mudanças a partir da mudança no corpo do outro, como uma aluna, que fala sobre as mudanças nos meninos “meus amigos mudaram a voz, o jeito de falar e de tratar as meninas... seu jeito de vestir (...) já as meninas não brincam mais de boneca...” (R15)

De maneira geral, se reportam aos sentimentos de independência (R1), insegurança (R4), preocupação com o futuro, como com cursos profissionalizantes, o primeiro emprego, etc. (R5), o aumento da responsabilidade (R5, R7), a necessidade de auto-cuidado (R10, R21), sentimentos de “diferença”, surpreendimento (R16), “dúvidas a respeito de tudo” (R16): “tudo parece que é uma bomba que cai sobre a gente e a gente não sabe como se defender” (R16); também é citada a dificuldade em aceitar o novo corpo e de se conformar com ele: “quando visto uma roupa, não entra porque está apertada, quando me olho no espelho, me acho feia” (R12).

Com a adolescência parece surgir a necessidade de novos comportamentos e novos cuidados: “nessa fase da vida, a higiene tem que ser mais rigorosa, em questão do banho, das partes íntimas, pois se isso não acontecer, vem o mau cheiro que na adolescência também é bem mais forte” (R18), ou ainda, como se pôde notar, as preocupações no desenvolvimento de hábitos saudáveis, por conta da preocupação com a estética e a saúde, que são reiterados através da menção acerca dos cuidados com a alimentação (R19, R21, R22, R23, R25, R26), e com os exercícios físicos (R22, R24, R25, R26)

3-Infância que passou

Relatam que a infância passou muito rapidamente, “num piscar de olhos” (R1, R6, R7, R12, R14, R17), que “antes não havia preocupação com nada” (R5, R10, R16): “tive uma infância muito legal, brinquei muito com os amiguinhos, adorava ir aos parques brincar” (R9).

4-Mudanças de atitudes dos pais e amigos com relação a elas

Apenas duas alunas relatam a alteração de suas relações com seus pais: “Levei muitas broncas de meus pais por querer ficar aos 11 anos” (R8), “meus pais começaram a me tratar diferente, não como uma criança, mas como uma pessoa pronta para os desafios da vida” (R15).

5-Estética

Com relação à estética, uma aluna faz menção à questão da aparência e suas influências nas relações interpessoais das adolescentes: “às vezes alguém me humilha pelo fato de eu ser um pouco gorda” (R4).

6-Assunto sem importância

Trata-se de alguns relatos em que as adolescentes descrevem a adolescência como uma fase “passageira” e que, apesar das mudanças que já ocorreram, e das que estão por vir, “a vida continua a mesma”, por isso “esse assunto não tem nenhuma importância” (R2, R11). Estas colocações mais refletem uma tentativa da adolescente em ver assim o período pelo qual está passando, do que uma completa adaptação a um período de constantes transformações.

7-Grupo de amigos

Uma única adolescente aponta para a importância do grupo de amigos na sua vida, sendo esta uma diferença fundamental com relação à infância: “eu ligo muito para o que a galera fala de mim” (R1).

O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS

Considerou-se de grande relevância para o presente trabalho, uma análise, mesmo que breve, do material didático a ser disponibilizados às alunas entrevistadas, para o ensino de ciências ao longo do ano letivo que, no período da coleta de dados, se iniciava, ou seja, ao longo do ano de 2006. Por este motivo, foi solicitado às escolas que fizessem a indicação do

livro didático a ser adotado. Quanto à Escola 1, até o final do período em que a pesquisadora esteve presente, não havia ainda esta definição (é importante reiterar que esta escola estava provisoriamente sem professor de ciências), sendo que, algumas alunas, quando questionadas a este respeito, relataram não utilizarem este tipo de material de apoio em nenhuma disciplina, usando apenas o caderno e consultando quando necessário, o livro dos próprios professores.

Quanto à Escola 2, foi indicado pela coordenadora, o livro didático referente à 7ª série – O corpo humano - Coleção Novo Pensar, de Demétrio Gowdak, Editora FTD. Segundo a mesma, os alunos vêm utilizando os livros de ciências desta coleção desde a 5ª série. Assim sendo, foi realizada uma breve leitura do livro, com o intuito de verificar as abordagens metodológicas utilizadas bem como identificar as possíveis representações de corpo, contidas nos conteúdos por ele veiculados.

Dentre os diversos motivos pelos quais se torna relevante considerar os conteúdos veiculados pelo livro didático, é possível apontar o fato de que o livro didático muitas vezes é uma “referencial essencial” na prática profissional do professor de ciências, além de se constituir em uma fonte importante de informações que contribui para a construção e/ou manutenção das representações de corpo. Além disso, as representações implícitas e explícitas no livro, além da organização e distribuição dos conteúdos, poderão favorecer, ou não, a representação de um corpo integrado, que corresponda ao corpo do aluno (SHIMAMOTO, 2004), e que é um desafio não só à prática docente, mas também aos próprios autores de livros.

Segundo o autor, o livro procura estar de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, sendo que as atividades propostas estariam propiciando não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também o questionamento, a atitude crítica, o desenvolvimento de habilidades e atitudes por parte dos alunos, o que se configurariam como necessidades/exigências da própria política educacional brasileira, explicitada pela LDB e pelos próprios PCN. No entanto, observa-se que a maioria das atividades propostas, mesmo que objetivem relacionar os conteúdos científicos com o cotidiano do aluno e com outras disciplinas, está longe de abordar questões sociais mais amplas que incitariam ao aluno um posicionamento crítico.

Com relação ao Manual do Professor, este deverá, segundo o autor, subsidiar a prática reflexiva do professor, mas este se resume a uma breve apresentação dos objetivos dos PCN e LDB para o ensino de ciências no ensino fundamental e à divisão dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, sobre os quais falaremos mais tarde.

Quanto à apresentação do livro

De maneira geral, o livro possui muitas ilustrações, fotos e quadros em todos os seus capítulos. É bem colorido, provavelmente com o intuito de diferenciar os diversos conteúdos abordados além de tornar-se atrativo aos adolescentes. Suas páginas caracterizam-se por um excesso de informações, figuras, textos, o que dificulta num primeiro momento o entendimento, por parte do leitor, acerca da forma como o livro está organizado.

Seu conteúdo está dividido em seis “grandes blocos”, que não são enumerados e apenas estão indicados no sumário, nos quais estão inseridos treze capítulos. Observa-se que todos os capítulos possuem uma formatação semelhante; primeiro, faz uma breve introdução sobre o assunto a ser estudado, seguido pelo conteúdo de ciências propriamente dito. Ao final de cada capítulo ou assunto específico, são apresentados dois “quadros” coloridos, cada um ocupando aproximadamente uma página inteira, com os respectivos enunciados: “Fique mais informado” e “Esclarecendo”. Nestes espaços, são abordados conteúdos científicos mais atuais, a história da ciência, dados de pesquisa recentes, ou ainda, informações que correlacionem o conteúdo estudado com aspectos sociais, culturais ou médicos, numa tentativa de contextualizar o que foi aprendido com a vida dos alunos, porém a título de “curiosidade”.

Logo após estes quadros, há uma outra seção, denominada “Agora é sua vez” caracterizada por um conjunto de atividades, mais especificamente de perguntas, acerca do assunto abordado, seguido de um “Desafio”, que consiste em atividades ou problemas que partem de questões cotidianas, provavelmente com o intuito de impelir o aluno a correlacionar os conteúdos estudados com sua aplicação prática na vida dos indivíduos. Ao final do capítulo, há sempre a sugestão de sites e filmes.

Os seis grandes blocos

O conteúdo a ser desenvolvido ao longo do ano está dividido, portanto, em seis grandes blocos e treze capítulos, sendo que, pelo interesse demonstrado pelas alunas, através das entrevistas individuais e das discussões de grupo, a respeito das questões relativas à menstruação e à sexualidade humana, nos ateremos mais ao conteúdo relativo ao bloco 3 (Reprodução, desenvolvimento e hereditariedade).

Bloco 1: “Organização geral do ser humano”

Neste bloco está contida a introdução do livro bem como uma breve introdução dos assuntos a serem estudados nos primeiros dois capítulos: “Existe uma grande variação na aparência dos seres humanos, mas todos têm um corpo com as mesmas estruturas básicas, com uma organização geral semelhante, iniciando pelo nível molecular, passando pelos níveis celular e histológico e chegando aos órgãos e sistemas” (GOWDAK, 2006, p. 7).

De acordo com esta introdução, fica claro logo de início que, ao longo do livro, o corpo humano será concebido como algo “natural”, semelhante em todos os indivíduos, o que fará pressupor que, também as percepções corporais são semelhantes, como no caso, as vivências referentes à menarca e às transformações corporais decorrentes da adolescência.

Cap. 1: Conhecendo a célula

Cap. 2: Níveis de organização celular

Bloco 2: “O corpo humano em atividade”

Cap. 3: Funções vitais

Cap. 4: Alimentação, digestão

(neste capítulo também são abordadas a questão da obesidade, obesidade infantil, alimentação materna, e a “Pirâmide dos alimentos”)

Cap. 5: Respiração, circulação, e excreção

(neste capítulo, além do “conteúdo formal”, é abordada a importância dos exercícios físicos que, através de fotos, remetem à representação de um certo estilo de vida a ser adotado que, considerado como saudável, baseia-se na alimentação equilibrada e a prática, freqüente, de esportes)

Cap. 6: Funções de relação

Cap. 7: Funções de coordenação (Sistema nervoso)

Bloco 3: Reprodução, desenvolvimento e hereditariedade

Observa-se que logo acima da apresentação do bloco 3, ainda no índice do livro, há uma foto de três laços vermelhos, símbolo do dia internacional de combate à Aids, demonstrando talvez, qual seja a maior preocupação dos autores (ou da própria educação) ao

abordar temas relativos à sexualidade humana. Dentro deste bloco estão contidos os capítulos 8 e 9, sobre os quais se fará uma breve observação, já que os conteúdos por eles abordados relacionam-se com aqueles que foram considerados como os mais importantes para a presente pesquisa, pois abordam questões pertinentes apontadas pelas adolescentes entrevistadas.

Cap. 8: Sexualidade e Reprodução (sistema genital, educação sexual, e reprodução humana).

Este capítulo inicia-se afirmando que existem diferenças entre o sistema genital feminino e o sistema genital masculino. Introduz o sistema genital masculino, correlacionando-o com sua função na reprodução, ou seja, com a produção de espermatozóides. Junto ao texto, são apresentadas ilustrações ou figuras esquemáticas, sejam elas “o testículo em corte vertical” e o “esquema do sistema urogenital masculino”.

Quanto ao sistema genital feminino, observa-se que ele tem duas funções, a reprodução, e a gestação. As figuras ilustrativas referem-se ao “esquema do sistema genital feminino” e à “representação dos órgãos genitais femininos externos”. O próximo conteúdo refere-se ao ciclo sexual da mulher, assunto este que é de bastante interesse para as adolescentes entrevistadas. Observa-se, no entanto, que o texto refere-se a muitos termos que talvez sejam, até então, desconhecidos pelas adolescentes, além de uma linguagem extremamente técnica, de difícil entendimento, além de que não há uma explicação acerca da menarca e das modificações hormonais e fisiológicas das quais decorre:

O ciclo menstrual propriamente dito tem início no primeiro dia da menstruação, e geralmente no 14º dia o folículo ovárico expulsa o ovócito – é a ovulação. Depois de o folículo liberar o ovócito, ele passa a ser chamado corpo-lúteo ou corpo-amarelo, que secreta progesterona, hormônio que leva a um espessamento ainda maior dos vasos sanguíneos da mucosa uterina ou endométrio.

Desde o 14º dia, ou ovulação, o corpo-lúteo é mantido pelo hormônio luteinizante (LH) da hipófise, porém a produção de progesterona ocorre por um tempo limitado, e com a queda do seu nível há a descamação do endométrio, sangramento chamado menstruação, no 28º dia.(...) (GOWDAK, 2006, p. 176)

Observa-se que, provavelmente, sem a ajuda permanente do professor e sem uma prévia preparação dos alunos acerca de determinados conceitos, não há possibilidade de que as adolescentes compreendam a menstruação enquanto um fenômeno corporal, sendo que a

aprendizagem, assim, fica restrita à apreensão de conceitos sem relação entre si e sem relação com o corpo vivido. Ainda dentro deste capítulo, é abordada a “educação sexual”. Dentro deste tópico, estão inseridos subitens como: “comportamentos sexuais”, “masturbação”, “homossexualidade”, “heterossexualidade”, “bissexualidade e transexualidade”.

Os comportamentos sexuais

Com relação aos comportamentos sexuais, são abordadas questões relativas à capacidade procriativa do adolescente, bem como seu desejo em satisfazer suas necessidades sexuais, “o que nem sempre é possível devido às normas sociais a ele impostas”. O livro ainda atenta para o fato de que “alguns lutam contra os próprios desejos sexuais, outros os satisfazem de forma errada. Essa última opção pode fazer da adolescência uma fase de alto risco, com possibilidade de gravidez indesejada, ocorrência de abortos, e de doenças sexualmente transmissíveis” (GOWDAK, 2006, p. 179-180).

Parece ficar implícito, no discurso acerca dos comportamentos sexuais, uma recomendação aos jovens, para que estes contenham sua sexualidade, “lutando contra os próprios desejos”, sob o risco de sofrerem consequências perniciosas para suas vidas. É importante ressaltar que não cabe à pesquisadora julgar o discurso mais apropriado acerca da iniciação sexual para jovens de 12 ou 13 anos, mas que, em se tratando de educação sexual, toda e qualquer recomendação deve ser explícita e fundamentada de modo não coercitivo.

A masturbação

Neste subitem, é definido o comportamento masturbatório, com conseqüente obtenção de prazer e satisfação. Há uma preocupação dos autores em desmistificar algumas idéias como: “masturbação causa espinhas no rosto” ou “debilidade mental”. O texto também observa que se trata de um comportamento que é considerado “normal do ponto de vista biológico e sexológico” mas que do ponto de vista ético, religioso ou social nem sempre é considerado da mesma forma, o que pode ocasionar muitas angústias aos adolescentes. (*op.cit.*,p. 180).

A homossexualidade, a heterossexualidade, a bissexualidade e a transexualidade

Os autores buscam definir estes padrões de comportamento e de relacionamentos interpessoais, salientando que se trata de uma escolha individual, já que até então, a ciência não encontrou nenhum fator genético que determine a opção sexual.

Logo após estas explicações, ainda no mesmo capítulo, são abordados os “riscos associados à sexualidade”, reiterando a importância do acesso às informações para que o jovem fique apto a “mudar seu comportamento”, sentindo-se seguro com relação às atitudes que deve tomar. O primeiro risco associado à sexualidade é a gravidez, que até então, não foi abordada pelo livro em nenhum de seus aspectos (concepção, gestação, alterações fisiológicas, anatômicas, psicológicas, etc.). Logo em seguida, são apresentados os principais métodos contraceptivos (alguns com fotos) seqüenciados pela questão do aborto e sua ilegalidade no Brasil. O problema das doenças sexualmente transmissíveis é abordado através da apresentação de uma tabela com as principais doenças, formas de contágio e prevenção, sendo que o texto dá uma ênfase maior na Aids, por ser ela uma “doença letal”.

Ainda como um último subitem deste capítulo, encontra-se a reprodução humana, quando são explicados os processos de fecundação, nidação, gestação e nascimento, com algumas ilustrações: “representação do acesso dos espermatozóides às tubas uterinas”, “diagrama da fecundação até a nidação”, “vista lateral colorida de embrião de seis semanas” (foto), “representação de momentos do parto normal”, e para finalizar o “processo” uma foto de uma criança, no momento de seu nascimento (ainda com o cordão umbilical, porém já limpa).

Cap. 9: Mecanismo de herança (o núcleo das células, mendelismo, grupos sanguíneos, o sexo na espécie humana, herança ligada ao sexo).

Bloco 4: Evolução dos seres vivos

Cap. 10: Os evolucionistas e os mecanismos da evolução

Bloco 5: Biotecnologia

Cap. 11: Saúde e tecnologia

Cap. 12: Ética e tecnologia

Bloco 6: Ecologia

Cap. 13: O ambiente e o ser humano.

Observações gerais acerca do livro didático analisado

De um modo geral observa-se uma intenção dos autores em trabalhar interdisciplinarmente alguns conceitos previstos para o ensino de ciências na sétima série, o que é explicitado através de quadros informativos e da divulgação de outros meios (digitais) através dos quais os indivíduos poderão se informar. No entanto, acredita-se que estes quadros e/ou atividades propostas por si só não garantem um trabalho/aprendizagem interdisciplinar até mesmo porque são seções à parte do conteúdo formal do livro, podendo não ser utilizados.

A distribuição dos conteúdos em blocos, capítulos que compartimentalizam o conhecimento acerca do corpo, repetem uma fórmula já conhecida e característica da maioria dos livros didáticos e que se configuram em uma problemática sobre a qual as pesquisas em didática das ciências vêm se debruçando e que, no trabalho com o corpo humano e outros conteúdos acabam por prejudicar uma visão sistêmica do homem e da natureza. A linguagem científica, não sendo simplificada ou dosada, acarreta num distanciamento ainda maior entre o corpo representado no livro e o corpo vivido por professores e alunos, o que dificulta a realização de uma aprendizagem significativa.

É importante salientar que, ao se tratar de um livro didático de ciências, este tem seu maior comprometimento com a abordagem dos conteúdos científicos específicos para a 7ª série, sendo que, a sexualidade não é uma especificidade do ensino de ciências, mas um tema transversal. No entanto, para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que os alunos possam se reconhecer sendo aquele corpo do qual o livro fala, o que se torna progressivamente difícil à medida que as representações e a própria linguagem científica distanciam o conhecimento da realidade do aluno, se impondo como algo difícil, restrito e muitas vezes abstrato.

É possível inferir que, ao avançar os conteúdos científicos, adentrando em alguns aspectos da “orientação sexual”, ou então os utilizando enquanto “ponto de partida” para a inserção de novos conteúdos, o professor de ciências estará também se aproximando de seus

alunos e aproximando seus alunos dos conteúdos que deverão ser aprendidos, porque salienta aspectos das vivências corporais sobre os quais os adolescentes possuem curiosidade e sobre os quais também necessitam de informação, conforme constatado através das entrevistas e discussões realizadas.

Obviamente que o estudo do corpo não se restringe ao estudo dos sistemas genitais e da sexualidade, mas acredita-se que sob outros pontos de vista e pensando os demais sistemas, também existirão outras questões cotidianas pertinentes à vida dos alunos, que influenciam em sua corporeidade, e a partir das quais poderá se realizar uma abordagem mais humanizada do corpo.

Ainda com relação aos conteúdos do livro, no Caderno de Instruções do Professor, estes são subdivididos em conteúdos conceituais, procedimentais, e atitudinais. Os conteúdos conceituais referem-se aos conceitos e fatos que devem ser aprendidos, através da “aquisição de informações e pela vivência de situações que envolvam tais conceitos” (GOWDAK, 2006, p. 11). Os conteúdos procedimentais relacionam-se aos procedimentos, decisões e ações organizadas pelo professor para que o aluno seja capaz de aprender os conteúdos conceituais, enquanto os conteúdos atitudinais referem-se a normas, valores e atitudes, visados pela aquisição do novo conhecimento.

No Caderno de Instruções do Professor, estão elencados os “objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais” de cada capítulo do livro. Os objetivos conceituais, na maioria das vezes reportam-se a verbos como: caracterizar, dissertar, reconhecer, identificar, comparar, conhecer e comparar, atribuir, listar (hierarquicamente), definir, diferenciar, citar, compreender, conceituar, discorrer, descrever, apontar, dentre outros.

Quanto aos objetivos procedimentais, estes consistem em atividades que poderão ser desenvolvidas pelo professor junto a seus alunos, com o intuito de favorecer a aprendizagem, como por exemplo, buscar objetos cujas formas se assemelhem à determinadas estruturas/órgãos corporais, a comparar o corpo humano a uma cidade (cada célula, órgão e sistema é um constituinte da cidade) e a fazer outras analogias para melhor explicitação do conteúdo, além de outras práticas sugeridas. Estas analogias, se bem utilizadas poderão favorecer a aprendizagem significativa, no entanto, também poderão reiterar uma visão fragmentada do corpo, a partir do qual este é compreendido em termos puramente mecânicos.

A respeito dos objetivos atitudinais, estes provavelmente refletem um conjunto de atitudes e posicionamentos que se espera do aluno a partir dos conteúdos aprendidos. Dentre os diversos objetivos apontados, vale ressaltar o primeiro de todos, que é “demonstrar

interesse pela Ciência como forma de compreender melhor o ambiente ao nosso redor” e que faz parte dos objetivos atitudinais de todos os capítulos do livro.

Ainda são apontados, e reiterados em todos os capítulos dos livros, objetivos como: posicionar-se criticamente perante os meios de comunicação, rejeitar o contato com o álcool, fumo e drogas, a ingestão de medicamentos sem orientação médica, desenvolver e manter práticas saudáveis relacionadas ao corpo e saúde, manter uma dieta variada e equilibrada, valorizar as atividades físicas, valorizar os avanços científicos e tecnológicos na área da saúde e da medicina, desenvolver e manter hábitos de higiene, valorizar o bem-estar, a qualidade de vida, o lazer e o silêncio como pré-requisitos à manutenção da saúde, reconhecer o paladar e o olfato como sentidos importantes para evitar a ingestão de alimentos estragados, proteger-se contra as doenças sexualmente transmissíveis, ter consciência das mudanças corporais relativas à adolescência – que não se dão de forma igual em todos os indivíduos, manter uma postura “tranquila” com relação à sexualidade e assimilar que a sexualidade faz parte da vida das pessoas, ter consciência de que práticas e atitudes desrespeitosas contra o próprio corpo comprometem a saúde, etc.

Não é possível aqui abordar todos os objetivos do livro, nem é intenção ficar “repetindo” os autores. No entanto, é pelo manual de instruções elaborado para os professores, que é possível perceber o que se pretende que o aluno saiba e saiba fazer ao final da 7ª série; para além da compreensão de determinados conteúdos específicos, relacionados aos diversos sistemas do corpo, existe um discurso através do qual entende-se que o comprometimento maior do livro (ou da educação) relaciona-se mais com a formação do aluno no que diz respeito a idéias, valores e práticas que visam, em última instância, uma determinada forma do aluno pensar seu corpo, sua sexualidade, sua corporeidade, salientando, e reiterando diversas vezes, a importância dos cuidados com o corpo e a adoção de um estilo saudável de vida (fazendo exercícios e mantendo uma dieta equilibrada e “variada”), o que nem sempre é possível para a maioria dos alunos de escolas públicas, municipais ou estaduais, de nosso país. Estas contradições devem estar claras tanto na análise do livro didático quanto do manual do professor, já que os objetivos por ele explicitados nem sempre condizem com o conteúdo/abordagem apresentados implicitamente no livro através dos textos e atividades propostos.

AS REVISTAS PARA ADOLESCENTES

As revistas para adolescentes são apontadas como um importante recurso informativo na vida das alunas pesquisadas. Das vinte e nove adolescentes entrevistadas, oito relataram ler, periodicamente, alguma revista *teen*, o que equivale a um número maior (o dobro) daquelas que citaram a televisão como principal meio de informação (que foram apenas quatro) e o quádruplo daquelas que têm acesso à Internet (no caso, apenas duas adolescentes relataram ter acesso à Internet, e utilizarem este recurso para aumentar seu conhecimento). Ainda foram citadas outras fontes de informação, pontuadas na análise das entrevistas individuais com as alunas.

Buscando obter as representações de corpo presentes neste meio de comunicação específico, foram analisados três exemplares de uma mesma revista, revista esta que figurou entre as mais lidas pelas adolescentes. Sua periodicidade é mensal, de modo que se buscou analisar publicações distantes uma das outras, por exemplo, uma do começo do ano de 2006, uma do meio do ano e outra, do início do ano de 2007.

Sobre o formato da revista

A revista é dividida em 15 sessões e suas matérias basicamente em 5 blocos . As sessões, que se repetem mensalmente, possuem “nomes”, que mais parecem códigos, já que por eles não é possível, ao leitor “despreparado”, prever os assuntos que serão abordados em cada uma delas, e que remetem à existência de signos que, ao serem compartilhados por um mesmo grupo, fortalecem o sentimento de pertença e de identidade comum (seja ela a identidade de “leitora da revista”):

- *Todagalera*: espaço para o envio de recadinhos e e-mails para a redação da revista, amigos (as) ou “paqueras”;
- *Rapunzel*: dicas de como cuidar do cabelo;
- *X-Tudo*: sessão destinada a informações recentes acerca da vida de atores e músicos, novidades, etc;
- *Fique Linda*: dicas de beleza (maquiagem, produtos de beleza, “banho de lua”, e outros recursos ou práticas que visem melhorar a aparência em geral);
- *Entrevisteen*: entrevista com artistas da mídia;
- *Miaau*: foto de ídolos da música, cinema e televisão;

- *Top Teen*: espaço destinado a textos, poesias e frases elaboradas e/ou enviadas pelas leitoras, e que podem ser recortados e utilizados/enviados a quem se queira;
- *Micos & Cia*: aborda assuntos do dia-a-dia e situações constrangedoras pelas quais as adolescentes passam ou já passaram. Em algumas edições, artistas narram um “mico” pelo qual passaram. Também são lembrados alguns objetos ou comportamentos que fizeram “sucesso” no passado e que hoje em dia estão “fora de moda”;
- *Nas estrelas*: horóscopo do mês;
- *Toques*: dicas de objetos e acessórios disponíveis no mercado, para enfeitar o quarto, material escolar, etc.
- *Moda in*: editorial de moda;
- *Sobe o Som*: dicas de Cds e novidades do “mundo musical”;
- *Pensando no futuro*: aborda questões relativas ao estudo, cursos no exterior, orientação vocacional, etc.;
- *Altos Papos*: sessão de perguntas e respostas; as leitoras enviam suas perguntas, que são respondidas pela redação, por algum especialista ou por algum artista;
- *Papo com a Teena*: geralmente é a última página da revista, e nesta sessão, tem histórias de fundo moral, algum pensamento ou reflexão.

Nota-se que das 15 sessões, apenas 4 irão tratar de questões específicas relativas ao cuidado com o corpo (sejam elas: Rapunzel, Fique Linda, Moda In, Altos Papos) mas que, todas elas, ao abordarem entrevistas ou apresentarem sessões de fotos com artistas da mídia, acabam por apresentar também modelos, padrões corporais e comportamentais a serem “seguidos” ou pelo menos, valorizados pelo leitor. Sobre estas 4 sessões, percebeu-se que as três primeiras (Rapunzel, Fique Linda e Moda In) se relacionam com a questão estética e sempre dão dicas de como deixar o cabelo mais bonito, mais liso, como se maquiar realçando determinadas partes do rosto, apresentando tratamentos alternativos de beleza (como o “banho de lua”), indicando também outros produtos cosméticos para auto-bronzear, cuidar das unhas, evitar estrias, receitas de sucos revitalizantes, etc. além de apresentar as roupas da moda, sempre com o cuidado de “indicar” quais as peças que valorizam os diversos “tipos” de corpos.

Na quarta sessão, “Altos Papos”, é que ficam mais evidentes as curiosidades e as angústias destas adolescentes acerca de suas vivências corporais, da sexualidade e do relacionamento com os garotos. A maioria das perguntas se refere a como fazer para conquistar o menino da escola, qual o risco da camisinha estourar durante a relação sexual, a

angústia por ser a única da turma que ainda não beijou (ou que ainda não teve relações sexuais), traição das amigas ou do namorado, dúvidas sobre o beijo ou sobre o melhor momento para a primeira relação sexual. Nestas três revistas, não foi possível observar nenhuma resposta elaborada por um especialista, e as perguntas que parecem se relacionar à necessidade de um maior conhecimento acerca do corpo são aquelas que se referem à sexualidade.

Quanto às matérias jornalísticas, estas se subdividem sempre em 5 blocos sendo que para a presente pesquisa são de interesse aquelas que, de alguma forma remetem à questão do corpo ou da aparência.

- Amor

Neste bloco são apresentadas matérias relacionadas à paquera e namoro. Nas revistas analisadas, as matérias deste bloco variaram em seis assuntos, tendo uma prevalência do assunto “conquista”, demonstrando assim o maior interesse das leitoras da revista.

Assunto	Incidência do assunto
Paquera	2
Rivalidade entre amigas	1
Beijo	1
Conquista	5
Romance	3
Amor	1

- Especial

Neste bloco são agrupadas matérias jornalísticas diversas. Das 15 matérias analisadas, 3 falavam sobre a questão da auto-estima, 1 sobre a bulimia e a anorexia, 1 sobre a prática de esportes; as demais tratam de variedades, entrevistas e curiosidades.

Nestas cinco matérias específicas, de maior interesse para a pesquisa, percebe-se um intuito daquele que escreve, em estabelecer um vínculo com as leitoras, através de uma aparente compreensão das angústias e sentimentos por elas vivenciados. Assim, essas matérias buscam sempre alertar para o caráter “transitório” da adolescência e para a variação pessoal no que diz respeito ao desenvolvimento físico (que nem sempre é ruim, podendo favorecer a aparência em geral).

Na matéria sobre auto-estima, são apresentados motivos (ou conselhos) para que a garota se sinta mais feliz e valorizada, aconselhando as adolescentes a não associarem beleza com magreza e a sempre valorizarem “seus pontos fortes”; a procurarem um especialista, caso estejam com dúvidas acerca das mudanças corporais, a sentirem-se bonitas (já que são jovens) e para isso, não ter preguiça: se arrumar, se maquiar, cuidar da alimentação (“você é o que você come”), fazer esportes, etc. As adolescentes são aconselhadas a aceitarem seus corpos e seu jeito de ser, já que este pode ser, inclusive, “uma maneira de descobrir o que mudar”.

A questão da aceitação do corpo também está presente na matéria sobre a bulimia e a anorexia. A matéria se inicia, solicitando que as leitoras olhem as fotos das modelos da revista, e atentam para o fato de que todas elas foram tratadas via computação gráfica, apresentando a idéia de que não existem corpos perfeitos. Logo em seguida, há uma breve explicação acerca do que caracteriza cada um destes transtornos e suas conseqüências para o corpo. Com menos de uma página, a matéria termina atentando as leitoras, para que “fiquem longe destas doenças”. Ao lado, a foto de uma atriz (cuja beleza encontra-se dentro dos padrões), que é também adolescente, e que interpreta uma garota com distúrbios alimentares na televisão.

A terceira matéria tem o intuito de motivar as leitoras a praticarem algum tipo de exercício, pois “faz bem para o corpo, ajuda no desenvolvimento e contribui com a forma física”, ou seja, a idéia de que “faz bem para a saúde” fica implícita ao “faz bem para o corpo” e fazer bem para o corpo é contribuir com a forma física de modo que beleza e saúde são termos quase equivalentes. As leitoras são instruídas a escolher um esporte que seja prazeroso, que respeitem seus limites e busquem sempre a ajuda de um profissional. Ocupando duas páginas inteiras, a matéria possui diversas fotos. A maior é de uma modelo, trajada com roupas de esportes, numa bicicleta. A parte inferior das duas páginas é dedicada a fotos de artigos esportivos e roupas específicas para as várias modalidades esportivas, com marca e preço. A apresentação (e consumo) de produtos relativos à prática esportiva pode ser considerada como uma possibilidade, uma forma de inserção das jovens ao “mundo dos esportes”, a uma identidade esportiva e a um grupo específico, como sugeriu Meyer&Soares (2004).

- *Moda*

Este bloco consiste na apresentação de um editorial de moda bem como dá dicas sobre como se vestir, valorizando o “que se tem” ou “disfarçando” imperfeições corporais como ser baixa demais, ou acima do peso.

- *Beleza*

São abordados “truques” de beleza, dicas para ficar em forma para o verão (como: não comer “mais do que deve”, beber muita água, fazer exercícios, usar filtro solar, cuidar das unhas e dos cabelos), medidas para evitar a celulite (manter-se no peso, fazer exercícios, evitar bebida, cigarro, refrigerantes, doces, frituras e muito sal na comida, beber muita água, “desestressar” ou procurar um dermatologista) informações sobre a depilação.

Basicamente estas matérias têm por objetivo “apontar” uma série de condições corporais inadequadas ou incompatíveis com o padrão de beleza atual, propondo uma série de práticas e recursos que visam corrigir estas imperfeições. Ao longo dos textos, não se observam muitas fotos que explicitem este padrão, mas a prevalência de discursos para diferentes meninas, com os mais diversos problemas, ou seja, discursos direcionados ao corpo imperfeito: “se você tem celulite, se sua franja está rebelde, se você está com uma espinha, você deve fazer o seguinte:”.

- *Testes*

Dos 13 (treze) testes apresentados nas 3 (três) revistas, 3 (três) são sobre garotos, romance e paquera; 1 (um) para descobrir “qual o seu tipo de perfume” e 9 (nove) relacionam-se com a questão da identidade (Descubra: qual é seu estilo de agir; como você conquista os meninos; que tipo de menino atrai seu coração; qual bicho de estimação é a sua cara; o que tem a ver com você; qual o seu ritmo; você é “fera” na paquera?; quem é você no seu grupo; “superteste” de carnaval), questão esta bastante pontual às leitoras da revista.



8- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sendo a Fenomenologia de Merleau-Ponty a abordagem metodológica utilizada para a realização da presente pesquisa, buscou-se na categorização e análise dos dados obtidos, enfatizar as percepções tanto dos indivíduos entrevistados como as percepções da própria pesquisadora de modo que, as análises realizadas no capítulo anterior visaram ser “neutras” no sentido de preservar as falas e evitar inferências que pudessem modificar o conteúdo manifesto verbalmente e corporalmente pelos sujeitos.

O presente capítulo visa discutir os resultados obtidos de forma mais abrangente, a partir de uma revisão bibliográfica e de referenciais teóricos que possam auxiliar na compreensão das tramas sociais e culturais que, ao longo da história/trajetória humana, originaram, ou fortaleceram, representações acerca do corpo presentes nos mais diversos discursos suscitados ao longo do processo de coleta de dados; também é objetivo deste capítulo identificar, através da literatura, algumas implicações destas tramas e representações no processo educativo, de modo a oferecer algumas alternativas mais apropriadas à abordagem do tema na educação (em geral) e no ensino de ciências (mais especificamente).

Foi possível notar, tanto nos discursos das adolescentes como nos de seus professores, representações sociais, culturais e em menor escala, científicas acerca do corpo humano. Observa-se, pois, que o corpo é objeto de múltiplos discursos que, em alguns casos, contradizem-se, originando um sistema de contradições e imprecisões. Contradições e imprecisões que, é preciso que se diga, encontram-se instaladas tanto no discurso das alunas quanto dos seus professores, espelhando o que se detecta na sociedade em geral.

Quanto às adolescentes, percebeu-se que, ao adentrarem a sétima série do Ensino Fundamental, estão vivenciando uma fase específica de mudanças psicológicas e corporais decorrentes da primeira menstruação bem como suas implicações anatômico-fisiológicas e que, por este motivo, ao serem incitadas a falarem sobre o corpo humano ou sobre seus próprios corpos, na maioria das vezes remetem à questão da menarca e à necessidade de informações acerca deste evento específico. Pensar sobre o corpo, quase sempre, remete as adolescentes a pensarem sobre a menstruação e suas conseqüências numa nova configuração do esquema e imagem corporais, nas relações com seus pares, com seus pais, com a sociedade em geral. Relatam chegarem neste período sem grandes esclarecimentos ou informações que as ajudem a compreender o que se passa nelas e, no entanto, possuem representações acerca do corpo e da menstruação que são derivadas de um conhecimento cotidiano, de senso comum, cuja principal fonte é a figura materna (ou equivalente) bem como as próprias amigas. As representações ou idéias de senso comum não são tomadas no presente trabalho enquanto expressão pejorativa de um conhecimento inócuo, mas antes, constituem fontes

bastante relevantes de conhecimento acerca daquilo que as alunas já sabem ou pensam que sabem acerca do corpo. Ajudam a compreender os aspectos sociais e psicológicos mais abrangentes que subjazem essas representações, e que fazem do corpo um assunto sobre o qual todos querem discorrer e saber, mas sobre o qual prevalecem as reticências e os silêncios, quando somos incitados a falar.

Estas dificuldades no discurso e no diálogo acerca do corpo e da sexualidade parecem não ser exclusividade das adolescentes, estendendo-se a seus pais e professores de modo que, ao longo das falas destas meninas, percebe-se uma falta de sintonia entre os discursos possivelmente articulados por seus pais e professores e as informações ou conhecimentos sobre os quais as adolescentes realmente têm curiosidade, como apontam alguns autores (BERTOLLI FILHO, 2000; SHIMAMOTO, 2004).

A visão religiosa do corpo

“a palavra de Deus diz para a gente cuidar bem do nosso corpo, por que ele é a morada do Espírito Santo”

Falar acerca do corpo, para os indivíduos entrevistados, pareceu fazer clamar por um discurso religioso ou metafísico que, inclusive, predominou nas concepções de corpo nutridas pelos professores, ou seja, existe um aspecto da vida humana que transcende o próprio corpo, seja este a alma, um espírito ou uma consciência que o “anima”, ou melhor, o “habita”, conferindo a ele um status de “presente” ou “sagrado”. Corpo e alma parecem ser coisas distintas e mais geralmente é a alma ou a consciência, o aspecto mais valorizado desta “divisão binária”: a alma anima o corpo, o corpo sustenta a alma, ou o corpo é um instrumento da alma. Ora, se o corpo constitui algo que nos é dado, ele deve ser cuidado, sendo que o papel da educação e dos professores, neste sentido, não cumpriria apenas esclarecer sobre as questões científicas e fisiológicas do corpo (que devem ficar a cargo do professor de ciências), mas antes envolve um compromisso com a “formação integral do aluno”, o que passa pela formação para a sociabilidade.

Para Gonçalves (2000), os problemas relativos a esta visão dicotomizada entre corpo e alma, têm suas origens no pensamento filosófico ocidental. Desde a Grécia Antiga, a base das reflexões tem sido o “Ser” do homem e de seu corpo, e estas reflexões evoluíram a partir de uma metafísica que, segundo a autora, distanciou, separou o Ser do homem de sua concretude:

“Surgindo da tradição platônico-aristotélica, a metafísica fez do Ser o seu objeto fundamental. O pensamento sobre o ser, considerado como Idéia, realidade transcendente, imutável e eterna, excluiu como o não-ser o concreto, o transitório, o finito. Assim, natureza, coisas, homens e produtos de sua atividade nunca eram pensados em sua concretude, mas sim, como participantes de uma realidade transcendente” (GONÇALVES, 2000, p. 40-41).

Os problemas que se levantavam frente à questão da corporeidade limitavam-se às questões da união entre corpo e alma, e “à relação entre o sensível e o inteligível”.

Destes pensamentos, aos poucos, foram sendo delimitados comportamentos ou atitudes corporais que sugeriam uma certa contenção, ou melhor, controle do homem sobre suas emoções, pulsões e portanto sobre o corpo. A “parcimônia”, longe de ser uma imposição social, foi se arraigando no pensamento e na cultura ocidentais enquanto estilo de vida, baseado em certas atitudes que valorizavam, firmavam e demonstravam, por exemplo, a força de caráter de uma pessoa: quanto maior fosse o poder de domínio do homem sobre suas “paixões”, maior o seu “valor” na sociedade (FOUCAULT, 1999).

Este tipo de pensamento privilegiou, segundo a autora, o “*logos* em detrimento da *physis*”, sendo a razão o único meio de o homem compreender “o verdadeiro sentido das coisas”. Mesmo com a relevância e supervalorização da razão na vida humana, não havia no pensamento grego uma visão cindida entre corpo e alma. Ao contrário, ambos constituíam uma mesma natureza e daí as correlações que se estabeleciam entre o tratamento do corpo e suas conseqüências para a “alma” e para o caráter, ou vice-versa.

Com o cristianismo, surgem novas concepções acerca do homem e do universo, concepções estas que se fazem presentes nas representações tanto das alunas como de seus professores. De pertencente a um mundo natural, o homem passou a ser concebido como “filho de Deus”, cuja origem e fim são vistos numa perspectiva transcendente. A razão do homem é fruto de sua origem divina, e para garantir sua transcendência, é preciso que busque, dentro dele, na sua interioridade e através de sua auto-consciência, o pleno domínio sobre tudo aquilo que é corpóreo ou primitivo, instintivo ou “mundano”. Ainda assim, as relações entre o corpo e a alma permanecem intrínsecas, e podem ser observadas a partir do costume de “mortificar o corpo para purificar a alma” (GONÇALVES, 2000, p. 47). Como observa Rodrigues (2001, p. 56), “o simbolismo corporal tinha lugar crucial nos padrões medievais de pensamento e sentimento (...) o corpo medieval não era um mero revelador da alma: era o lugar simbólico em que se constituía a própria condição humana”.

“(...) sobre essa questão do corpo e da vaidade (...) tem vários livros na Bíblia que nos ajudam a entender, essa questão da carne.”

Ao longo do processo histórico, e por influência clara do cristianismo, o corpo passa a ser visto como “o depositário das paixões, dos desejos”, bem como das doenças - concepção esta evidenciada por um professor que, sofrendo de uma doença crônica, relata que seu corpo é um “receptáculo” da doença - e segundo Turner (1989) coloca-se no centro das discussões que agora não dizem respeito entre o corpo e a alma, mas entre a carne e o espírito. A carne, “símbolo da corrupção moral que abalava, ameaçava a ordem do mundo” precisava, portanto, ser contida, submetida a determinadas disciplinas, já que é o território do pecado, dos instintos, e dos desejos. Justamente por ser despojado de seu caráter sagrado, o corpo deverá ser dominado pelo espírito, submetendo-se, portanto, à obediência a princípios morais, higiênicos e religiosos, princípios estes que se fizeram presentes nos discursos articulados acerca dos cuidados que professores e alunos necessitam despender aos seus corpos como: manter hábitos saudáveis de vida, se abster de tudo aquilo que “faz mal ou prejudica o corpo”, manter uma determinada conduta ou comportamento perante a sociedade, sendo que estes elementos, quando apontados, são fortemente influenciados por juízos morais/ de valores.

Dentre estes dispositivos de contenção do corpo, ainda na Idade Média, é possível destacar o regime de abstinência que, de uma imposição aos sacerdotes, acaba se estendendo à população em geral, como “regra” do matrimônio. O desejo e o prazer são despojados do sexo, cuja única finalidade é a reprodução. Os casamentos, por sua vez, são arranjados para fins políticos e econômicos e têm o apoio da Igreja que, sugere a confissão como um dos caminhos ou alternativas para a expurgação dos pecados. Enfim, o sexo é regulado pela regulação do discurso acerca do sexo e é no plano discursivo que são estipulados, e caracterizados, os desejos sexuais de uma sociedade, assim como suas condutas corporais aceitáveis, desejáveis, dentre outros valores (TURNER, 1989).

O autor observa que a partir desta nova divisão, que caracteriza as diferenças entre a carne e o espírito, surgirá progressivamente uma nova forma de divisão da própria sociedade, na qual existirá um espaço público, destinado à razão e ao trabalho, e um espaço privado, do qual passam a fazer parte: a família, as emoções, a sexualidade, o desejo, o corpo. Desta forma, os discursos sobre o corpo passam a ser cada vez mais particulares, privados, dentro de espaços apropriados, seja ele a Igreja e o confessionário na Idade média, ou os consultórios médicos da atualidade.

Tanto as falas acerca do corpo foram sendo delegadas a espaços privados que, a mãe (ou figura materna) é apontada com frequência pelas jovens entrevistadas como as pessoas a quem podem recorrer nos momentos de dúvida, para falarem acerca da sexualidade e “assuntos mais íntimos”. Também é interessante remeter às falas de algumas alunas que em um dos grupos de discussão, ao relatarem a “liberdade” que tinham para falar sobre “estes assuntos” com a professora de ciências, a designam como “uma amiga”, com quem podiam conversar “assunto que não era da aula”; ou seja, mesmo que parte dos aspectos/conteúdos acerca da sexualidade humana sejam incumbência do professor de ciências, estas alunas não consideram que seja possível esta “troca de informação” com alguém que não lhes seja íntimo, ainda mais em espaços públicos como o ambiente de sala de aula.

A visão cartesiana

“Cogito, ergo sum”

É com o dualismo cartesiano e com a distinção tácita entre o corpo e a alma, que se origina um novo tipo de racionalidade, característico do pensamento ocidental moderno e, portanto do conhecimento científico; é a inauguração de uma nova “era” em que o homem é tomado como sujeito atuante no mundo porque é dotado de consciência, de razão (“Penso, logo existo”), enquanto o corpo passa a ser por ele subjugado, relegado a objeto.

Trata-se de uma “emancipação” do homem com relação à Igreja, a Deus, e às características metafísicas que até então definiam as relações mágicas entre o homem e seu corpo, o homem e a natureza. Se o mundo passa a ser pensado a partir de sua “naturalidade”, e desta forma despojado de sua constituição outrora “sagrada”, ele é passível de ser compreendido através de leis mecânicas e matemáticas. Segundo Rodrigues (2001, p. 59), trata-se “(...) de um dos momentos mais intensamente dramáticos da história de nossa sensibilidade moderna, pois, a partir dele, a magia da corporalidade se verá crescentemente reduzida à lógica do mecanismo. Em suma: para que o olhar do anatomista passasse a ser tolerado sem suspeitas e para que se superasse a dificuldade de encontrar cadáveres anatomizáveis, foi necessário desencantar o corpo, despojando-o de sua condição de microcosmos”.

Tanto os professores quanto as adolescentes, quanto interrogados acerca de suas concepções sobre o corpo humano, bem como sobre seus próprios corpos, remeteram, em maior ou menor escola, a uma visão cartesiana do corpo. Com relação às alunas, percebe-se que grande parte das falas por elas articuladas têm suas origens no conhecimento amplamente divulgado pela mídia e também pelos livros didáticos que consideram que, uma visão mecânica do corpo “facilitaria” a compreensão acerca de seu funcionamento; já os professores evidenciam esta concepção à medida que supervalorizam “o cérebro”, “a cabeça”, enfim, “a razão”, na constituição dos seres humanos, e já que estes “comandariam” o corpo.

Quanto à única professora de ciências entrevistada, esta também demonstra uma visão cartesiana de corpo, tendendo a privilegiar o aspecto biológico do mesmo, seus conteúdos, de forma sistematizada e fragmentada (o que parece independer das concepções religiosas que nutre acerca de seu próprio corpo). Neste corpo humano, não cabe qualquer idiosincrasia, nem qualquer subjetividade, pois se trata de um objeto sobre o qual se debruça o conhecimento tético: é um corpo autômato.

Esta visão é possivelmente extensiva a tantos outros professores de ciências, que assim, marcam o ensino de ciências, no que diz respeito a este conteúdo específico, como um ensino talvez “descontextualizado”, “desconectado” com a realidade vivenciada do corpo, tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores.

Corpo e sociedade

As diversas maneiras através das quais o homem lida com sua corporalidade são derivadas de processos sociais, históricos e culturais que influem no pensar, no agir e no sentir dos indivíduos com relação a seus corpos:

(...) assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral, e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização (GONÇALVES, 2000, p. 13).

Desta ascendência da cultura sobre o corpo é possível observar, por exemplo, algumas “marcas” identitárias ou identificatórias, individuais, grupais, e/ou históricas, inscritas nos corpos dos indivíduos. Segundo a autora, as concepções de corpo, bem como o tratamento a ele destinado variam ao longo do tempo e da história, influenciando nos comportamentos corporais. As representações que os indivíduos possuem acerca de seus corpos são em grande parte influenciadas por estes fatores sociais/ culturais sendo que a maioria dos entrevistados, quando solicitados a falarem sobre seus próprios corpos, ao mesmo tempo em que tendem a “agradecer” por serem saudáveis (remetendo a uma concepção religiosa do corpo), tentam se justificar, porque não se consideram dentro dos padrões estéticos (ou seja, eles buscam comunicar o reconhecimento de que seus corpos não estão dentro dos padrões culturalmente estabelecidos).

No caso do único professor negro entrevistado, fica bastante clara a influência das questões sociais na corporalidade dos indivíduos, e até na própria prática do professor que, “por ser negro” e se dizer “consciente dos preconceitos existentes”, ao abordar o tema “corpo humano” em sala de aula, prioriza trabalhar “o valor e a importância do corpo na sociedade” para que “aqueles que se sentem rejeitados - ou porque são gordinhos, ou porque são negros - não se enterrem diante da diferença”.

Das possíveis variações nas representações corporais e consequentemente na corporalidade dos indivíduos, Gonçalves (2000) aponta para as mudanças nas técnicas corporais relativas aos movimentos, às formas de expressão não verbais e seus simbolismos, aos valores, sentimentos, portanto, a uma determinada ética (que se relaciona com as maneiras através das quais este é significado), bem como ao controle do corpo (técnicas e formas de controle).

Buscando situar a corporalidade na sociedade industrial contemporânea, a autora observa que ao longo do processo de civilização ocidental houve uma diminuição da participação do corpo na comunicação, que gradativamente foi perdendo sua “espontaneidade” e expressividade, a medida que foi sendo “instrumentalizado” para o trabalho; paulatinamente, as relações do homem com sua corporalidade foram se perdendo, se esvaecendo, na mesma proporção em que o sistema capitalista foi se expandindo e solidificando.

“(...) o corpo trabalha.” (E1)

Segundo Foucault (1982) o corpo tornou-se uma realidade “bio-política”, à medida que foi investido enquanto “força de trabalho”. Assim, suas condições estariam intrinsecamente ligadas à capacidade de produção dos indivíduos e, em última análise, à sua “utilidade social”. O autor ainda observa que, antes mesmo do surgimento da sociedade capitalista, o corpo já era preocupação enquanto “Estado”, ou seja, o Estado é formado pelos corpos, doentes ou saudáveis, dos indivíduos. A força destes corpos representaria o poder do Estado, algo a ser cuidado e, sobretudo, disciplinado: “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista” (FOUCAULT, 1982, p. 80).

Boltanski (1979) vem reiterar esta concepção ao inferir que, se os indivíduos prestam tanto menos atenção ao corpo e mantêm com ele uma relação tanto menos consciente quanto mais intensamente são levados a agir fisicamente, é talvez porque o estabelecimento de uma relação reflexiva com o corpo é pouco compatível com uma utilização intensa do mesmo (p. 167).

Desta forma, o trabalho físico, em detrimento do intelectual teria que pressupor um distanciamento do corpo, sendo que dentre os indivíduos “intelectualizados” haveria uma preocupação maior com o corpo e a saúde, preocupação esta fomentada pela mídia na contemporaneidade, alterando hábitos de consumo. O autor ainda salienta que “uma vez modificadas as regras que provocam a inibição da consciência corporal, o processo circular da satisfação e da necessidade provoca a extensão constante do mercado de bens e, correlativamente, do consumo, principalmente intensificando o interesse que os indivíduos dedicam ao corpo e a atenção que lhe concedem”, havendo assim uma “inversão econômica”: à medida que decresce a parte relativa da força corporal nos meios de produção, o corpo torna-se motivo ou pretexto para uma quantidade crescente de consumos.

A importância desta análise consiste no fato de que, preocupando-se com seu corpo, e muitas vezes, envergonhando-se dele por não satisfazer a alguns padrões estético-culturais pré-estabelecidos, a vergonha do corpo passa a ser a “vergonha de classe” (BOLTANSKI, 1979, p. 179).

Rodrigues (2001) também observa que a “separação” entre o corpo e a mente, anteriormente explicitada, e que pode ser observada em toda a história da civilização ocidental, no que diz respeito à soberania da razão sobre a emoção, da mente sobre o corpo, da cultura sobre a natureza, é também refletida na divisão do trabalho. Corroborando com Boltanski (1979), admite que o trabalho intelectual se mostra mais acessível às classes

dominantes, sendo a educação uma das primeiras esferas através das quais se arquitetou uma diferenciação de classes:

A nova cultura aos poucos se retirou e começou a viver separadamente nos castelos, nas universidades, nas bibliotecas, nas escolas, nas catedrais. Não apenas se afastou: passou a segregar. Em grande medida passou a desprezar e a detestar a antiga cultura tradicional que, no entanto, continuava existindo e sendo atuante na maioria da sociedade. Essa antiga cultura, agora “folclórica, transformou-se em objeto de rejeição e ao mesmo tempo de interesse fascinado e algo mórbido (etnografia, arqueologia, folclore, etc) de intelectuais que, já a partir de fins do século XVIII, começaram a especular sobre o (in) desejável desaparecimento dessa cultura “menor”, “supersticiosa”, “ignorante” etc. Dessa cultura irremediavelmente fadada a ser “superada” pela educação, pelo esclarecimento, pelo progresso (...).” (RODRIGUES, 2001, p. 38).

Não somente o exercício intelectual buscará marcar as diferenças sociais entre os nobres e o povo no período medieval, mas é sobretudo no corpo e numa nova prática corporal, que se manifestarão essas diferenças, observadas também na sociedade moderna capitalista, e que dizem respeito ao surgimento de algumas disciplinas que têm o corpo enquanto objeto, e que relacionam-se a hábitos de contenção do corpo (sejam eles hábitos de etiqueta ou de higiene), ao uso de determinadas indumentárias, bem como à própria distribuição e arquitetura das cidades, que refletirão cada vez mais intensamente uma clivagem entre a “cultura de elite” e a cultura “baixa”, que será progressivamente “desprezada e detestada” (RODRIGUES, 2001, p. 39).

Ora, se o exercício intelectual parece ser cada vez mais destinado às elites, os trabalhos que exigiam maior esforço físico, não obstante eram (e ainda são) delegados a membros de “classes inferiores”. A visão cartesiana, segundo Rodrigues (2001, p. 59) veio a coincidir, e também a contribuir para a formação do sistema capitalista, já que “encarados como produtores, os corpos deveriam, doravante a ser funcional e simbolicamente associados à máquina, cuja trituração ao longo do processo produtivo importaria relativamente pouco, diante da grandiosidade transcendental da razão e do espírito”.

Com a ascensão da burguesia na moderna sociedade industrial, há uma nova divisão de classes, e mais uma vez poderá se observar, no decorrer da história, um desejo/necessidade das classes dominantes de diferenciar-se, o que se dará ao nível corporal através de todo um sistema de hábitos e costumes, valores e comportamentos. O corpo e seus afetos serão cada

vez mais reprimidos nas camadas sociais mais altas da sociedade, e cada vez mais serão objetivadas condições, adereços e acessórios que marcarão essas diferenças.

Ainda sobre a influência do estado moderno capitalista sobre a corporalidade dos indivíduos, Gonçalves (2000, p. 24) atenta para o fato de que “lado a lado com o progressivo distanciamento entre a atividade do homem como expressão de sua totalidade e o produto de sua atividade, com a manipulação do corpo no trabalho e nas instituições, com o objetivo de discipliná-lo, caminham o racionalismo e a instrumentalização, que se revelam nas relações do homem contemporâneo com sua corporalidade”.

Com os avanços científicos e tecnológicos decorrentes dos avanços nas sociedades industriais, o corpo se encontra sob duas fortes influências: uma diz respeito à perda de sua força enquanto instrumento de comunicação e empatia (pois é cada vez mais mecânico no exercício de um trabalho que é cada vez mais individual) e outra, às novas possibilidades que se abrem a este corpo a partir dos avanços científicos e tecnológicos, e que dizem respeito à manutenção da saúde, a possibilidade de prolongamento da vida, e à disponibilidade crescente de produtos/mercadorias específicas para o cuidado e tratamento do corpo (cuja preocupação cresce nas mesmas proporções), por exemplo.

Ainda poderá se observar, na sociedade contemporânea, um fenômeno de consumo, de “apropriação” de determinadas características corporais pelos indivíduos, na tentativa de mascarar, dissimular ou diminuir as diferenças sociais e culturais inscritas em seus corpos: moldando o corpo de acordo com determinados padrões estéticos culturais a partir dos quais todos podem ser aceitos, adere-se a uma “identidade comum” a partir da qual todas as outras diferenças podem ser, mesmo que ilusoriamente, “camufladas”.

Estas possibilidades ficam bastante explícitas quando as adolescentes - ao longo dos grupos de discussão - abordam a questão da estética, das exigências sociais relativas às condições corporais e de algumas práticas comuns que visam atender a estas exigências como o uso de *piercings* e maquiagens, as práticas esportivas, as restrições alimentares, etc.

Corpo, aparência e pós-modernidade

Tanto a visão cartesiana quanto a visão religiosa do corpo, que se estendem também à noção de ser humano, parecem fomentar a expectativa de que existe uma essência humana que não pode, ou pelo menos, não deve ser “corrompida”, que deve ser preservada a todo custo, porque supervalorizada (seja ela a razão humana ou a própria alma, como acima

mencionado). Assim, quando questionadas a importância e a influência do corpo no processo de constituição da personalidade e identidade dos indivíduos, mesmo que ele tenha um papel decisivo nos processos de identificação, se tem a impressão de que estas discussões não alcançam a verdadeira natureza humana, que estaria por detrás deste corpo “modelado”, construído, reinventado pela cultura, pela mídia e por todos os tipos de consumo que suscitam.

Para Maffesoli (2005), filósofo pós-moderno, tentar compreender a posição de centralidade que a estética, a aparência, o corpo, vem ocupando nas sociedades ocidentais é um desafio que necessariamente obriga na revisão da racionalidade, dos modelos teóricos e intelectuais a partir dos quais a vida social tem sido representada, compreendida e organizada nas mais diversas épocas da história. Por esta razão, considerou-se pertinente apresentar, mesmo que brevemente, as idéias deste autor acerca da aparência, sendo que estas visam ser um contraponto importante aos demais autores presentes neste capítulo. De maneira geral, as reflexões aqui propostas retiram o sujeito e seu corpo da condição de “vítimas da sociedade”, da cultura ou da mídia (que seriam responsáveis pelo “processo de alienação” ou ainda, pelo “narcisismo individual exacerbado” que levaria os indivíduos a se preocuparem cada vez mais com sua aparência, olhando, vivendo e significando seus corpos de forma tão intensa) para numa outra perspectiva – que também é uma possibilidade – serem protagonistas de uma nova realidade. A centralidade do corpo poderia, pela tese do autor, decorrer de um fato que aos poucos se impõe e para o qual talvez não estejamos prontos a olhar, e que atestaria que de fato somos aquilo que aparentamos ser, que não haja nada além da aparência, nenhuma essência humana que transcenda o frívolo e o banal que caracterizam nosso cotidiano e portanto, toda nossa vida.

Segundo o filósofo, a modernidade - suas produções intelectuais, científicas e até mesmo artísticas - que remetem à dicotomização entre o sujeito e o objeto, entre a natureza e a cultura, a racionalidade e a sensibilidade, impuseram um “cimento social” a partir do qual não apenas a sociedade se alicerçou, mas também as relações entre os sujeitos, dentro das mais diversas esferas da vida pública. Desta forma, esta época específica é lembrada pelo autor como uma época em que prevaleceram as aspirações políticas, sociais e ideológicas a partir das quais os indivíduos construíam suas identidades (ou melhor, as fixavam). Aquilo que engendrava as relações sociais baseava-se muito mais nas produções científicas, intelectuais, ou ainda, do trabalho (com suas implicações políticas e ideológicas que deveriam ao menos culminar em uma identidade fixa, imutável) sendo o sensível, o frívolo e o cotidiano, banalidades sobre as quais não se deveria pensar, falar ou refletir.

Tentando compreender as sociedades atuais, denominadas de “sociedades complexas” o autor observa que estas são marcadas por uma pluralidade de “centralidades periféricas”. Este termo, cunhado pelo autor, faz referência justamente aos elementos subjacentes à cultura que - mesmo desconsiderados pelo conhecimento e a sociologia modernas - assim como os aspectos econômicos e políticos mais gerais, engendram as relações entre os sujeitos, constituindo a vida social ou o que ele chama de “socialidade”. É também nesta esfera, que uma multiplicidade de redes tende a contribuir na constituição (sempre mutante) de uma ordem simbólica comum, a partir da qual os indivíduos podem se identificar (sendo o processo de identificação múltiplo, dinâmico e variável) e assim, se agrupar.

O fato é que as sociedades complexas são compostas por diversos grupos, tribos (fenômeno que o autor denomina de “neotribalismo”) que comungam de um mesmo sistema simbólico e valorativo e que, permanecem juntos por um processo de empatia. Se o cimento social da modernidade é, segundo o autor, o intelectualismo, o da pós-modernidade é justamente a estética, compreendida pelo mesmo como o frívolo, a emoção, a aparência, a necessidade de estar junto, de integração constante. A “organicidade”, ou seja, este elemento essencialmente emocional que permite o “estar junto” num ambiente altamente complexo, inclusive abrigando elementos, visões e valores antagônicos, é um dos motivos pelos quais assistimos a uma confusão, e até mesmo uma transformação, da ética em estética, que por sua vez se transforma em ética, num processo cíclico e inacabado. A moral, universal, definida e imutável da modernidade, é substituída por uma ética relativa, por um afrouxamento de valores que, de universais passam a ser pessoais, ou melhor, grupais, e que levam a uma incidência cada vez maior de episódios através dos quais deparamos com “imoralismos éticos”.

A pós-modernidade é a coexistência, a união, ou melhor, “uma mistura orgânica” de elementos arcaicos e outros mais contemporâneos. Inaugura uma forma de solidariedade social, decorrente dos processos de atrações e repulsões que ambientam a vida em sociedade, ou melhor, a socialidade. A estética, por sua vez, é considerada pelo autor não mais como apenas um fenômeno psicológico, mas antes, como uma estrutura antropológica (MAFFESOLI, 2005, p. 29).

As sociedades pós-modernas são então constituídas por pequenos grupos, que “comungam valores minúsculos” que se atraem e se repelem, exigindo para sua compreensão uma análise mais microscópica, o que leva o filósofo a sugerir e reiterar diversas vezes, a importância de se considerar a vida cotidiana na constituição da vida social já que é nela, na vida cotidiana, nas banalidades que a caracterizam que estas relações tomam forma. A

metáfora do corpo pessoal e do corpo social é para o autor, bastante oportuna, já que é disto que se trata na atração e na repulsão: “De início, do corpo pessoal, com seus “humores”, sua sensualidade, suas exigências e suas coações, em seguida, desse corpo que se defronta, roça em outros corpos, e finalmente, de um corpo coletivo (...) a atração e a corporeidade caminham juntas (...)”(op.cit., p. 34).

O corpo social é justamente o conjunto das relações interpessoais, feitas de emoções, afetos, sensações, cuja pele que o delimita é a mesma que incita ao toque, à relação. Trata-se de uma “tactilidade” (contemporânea) que para além do intelectualismo moderno, promove, por um sentimento geral de sensualidade, o estar junto. Esta exaltação, ou melhor, supervalorização das emoções e dos prazeres que se pode viver junto, no presente, criaria no ponto de vista do autor, um “situacionismo” que – ao contrário da “linearidade” da vida social imposta pela modernidade, em que o tempo se distribuía a partir do trabalho - na pós-modernidade, faz do trabalho o pano de fundo aos momentos de lazer e convívio.

Esta seria mais uma diferença entre as sociedades e os modos de vida modernos e pós-modernos. Se na modernidade, os indivíduos se agrupavam e viviam à espera de um porvir (por exemplo, aquilo que se conquista através do trabalho, ou de uma revolução política ou econômica), na pós-modernidade, os sujeitos são “tomados” por um “presenteísmo”, através do qual mais vale aquilo que se tem, e o que se tem é agora (daí decorrendo a importância da aparência ou da estética “*stricto sensu*”). Ele também é fruto de uma contração do tempo e do espaço pelos avanços científicos e tecnológicos através dos quais o tempo se torna espaço; ele também toma forma: “Disseram da estética que era uma finalidade sem fim. Pode-se entender isso como esse desejo de experimentar emoções em comum, sentimentos que se esgotam, que não procuram um além do que se deixa ver e viver. Acontece que essa dinâmica estática (experimentar “aqui e agora”) repousa no jogo dos sentidos, em sua correspondência, em sua efetivação no presente.” (op.cit., p. 81)

O sensível (enquanto “realidade empírica”, senso comum, ou experiência cotidiana) é o motor essencial na construção da realidade social, e o conhecimento (sensível) que dele emana, numa perspectiva holística (para a qual tendemos a aderir cada vez mais enquanto “sujeitos pós-modernos”), tende a reintegrar aquilo que o pensamento moderno (o dualismo) separou (op.cit., 2005, p. 74-75). A vida, então, poderia ser considerada como uma “obra de arte” já que se funda nas relações humanas cotidianas e já que possui um “sentido estético”. O sensível, fundando todo simbolismo, no “ver e deixar ver” exalta o sensualismo característico da pós-modernidade. Ora, se toda sensação produz emoções estéticas, é justamente este sentido estético que, encarnado nos mais diversos objetos cotidianos - cuja forma

compartilhada, “funda a sociedade” (dentre eles o próprio corpo) - permitirá o agrupamento e as identificações possíveis, com suas respectivas práticas e inserções sociais (*op.cit.*, p. 85).

O homem está enraizado em sua natureza, em sua “carne”, em “seu corpo”. Este enraizamento simbólico remete a uma ligação intrínseca entre o homem e seu suporte material (*op.cit.*, p. 152). No entanto, é característico da mentalidade e do pensamento ocidentais, valorizar, ou melhor, procurar o transcendente do espiritual ou do racional, em detrimento da forma: “Trata-se de uma evidência que foi a pedra angular de toda modernidade. Algo de indiscutível, que, de um modo mais ou menos consciente, está em ação no conjunto das análises sociais. Espécie de *doxa* que quer que tudo vá a alguma parte, que tudo sirva para alguma coisa, que cada ação coletiva ou individual seja estruturalmente finalizada” (*op.cit.*, p. 154).

Este é mais um problema para as reflexões pós-modernas, já que a prevalência da aparência é um fato e já que a “teatralidade dos corpos” nas mais diversas esferas da vida pública e privada nos lembra que o significado conta, menos que o signo (*op.cit.*, p. 155), e que o belo - considerado pelo autor como uma estrutura antropológica - para ser, para ter vida, necessita aparecer, de modo que estas constatações “nos obriga a considerar o corpo (individual, social) e suas diversas aparências como o pivô, em torno do qual vai se ordenar, em círculos concêntricos, toda a vida social (...) não se trata de algo efêmero, mas antes, de uma sucessão de epifanias e de evanescências corporais que garantem, em pontilhado, o perdurar da vida mundana” (*op.cit.*, p. 157).

As condições corporais, assim como os adornos e a própria moda, deixam de ser elementos frívolos, sem importância, para caracterizarem diversas modulações através das quais, o corpo representa o corpo social. Além disso, o autor atenta para o fato de que:

(...) o corpo que se pavoneia, referindo-se a alguns exemplos sócio-antropológicos que dei, é causa e efeito de toda socialidade dinâmica. É também, como se compreenderá facilmente, a manifestação privilegiada da estética, no sentido preciso que dou a esse termo: o de experimentar junto emoções, participar do mesmo ambiente, comungar dos mesmos valores, perder-se enfim, numa teatralidade sem fim, a todos esses elementos que fazem a superfície das coisas e das pessoas, fazer sentido (*op.cit.*, p. 163).

Os sujeitos pós-modernos, portanto, são sempre sujeitos situados, estão sempre em relação a/com alguém, ao contrário do individualismo moderno que primou pela subjetividade (fonte de todo conhecimento). Para que esta situação de fato se efetive, ou seja, para que os

indivíduos possam se agrupar em torno de identificações, percebe-se o resgate e a valorização de certos elementos que figuraram como importantes em outras épocas da história humana, sendo que para o autor, somos remetidos a estas épocas através de uma multiplicidade de produções (artísticas, arquitetônicas, e porque não dizer da própria socialidade) que foram deixadas, como rastros, marcas, destes períodos, e que agora parecem ser retomados, como é o caso do naturalismo e da estética corporal.

É retomado, provavelmente com algumas atualizações e particularidades de nossa época, um tipo de sensibilidade em que somos abarcados por um vitalismo e consequentemente, um naturalismo através dos quais há um compartilhamento do espaço, de valores e até mesmo, de objetos de consumo que, em última instância tendem a repor/oferecer elementos de agregação, de integração, já que o movimento centrífugo é uma das características da socialidade pós-moderna.

A valorização da natureza e da ecologia é cada vez maior e se deixa observar não apenas por uma tendência intelectualista em refletir sobre os danos e os modos de preservação de nossa “natureza comum”, mas também pela popularização de práticas que incitam à adoção de estilos de vida saudável, mais natural, como é o caso das mais diversas dietas alimentares, ou ainda, no consumo de objetos/mercadorias “ecologicamente corretos”. Dispondo de uma ou mais práticas “naturalistas”, os indivíduos encontram nesta que pode ser “uma filosofia de vida” comum, o propósito ou motivo necessário para fundar comunidades reais, virtuais ou intelectuais, ou seja, observa-se uma pluralidade de modos através dos quais os indivíduos se agruparão, se identificarão, em torno da temática da natureza.

O corpo e o culto ao corpo, servem para o autor, a esta mesma necessidade, sendo as academias, por exemplo, um ambiente ou espaço de agregação, que favoreceria as múltiplas identificações através das quais os sujeitos sentem-se pertencendo a um mesmo grupo, compartilhando valores e experiências, ou seja, ao mesmo tempo em que molda seu corpo, adere e molda também o corpo social para o qual a estética e a beleza não são banalidades cotidianas, mas os elementos que agregam toda a vida social. Neste sentido, Maffesoli (2005, p. 183) contesta as abordagens intelectuais ou sociológicas que atribuem este fenômeno a um narcisismo individual exacerbado e observa que se trata de um fenômeno mais geral, de um narcisismo coletivo, ou melhor, grupal, no qual se coloca “em cena” um corpo (o corpo pessoal) que, no entanto, desaparece no corpo coletivo. Tanto o naturalismo como o culto ao corpo, para o autor, são fenômenos através dos quais os objetos são investidos de um significado autêntico e emocional, que permitem o agrupamento e múltiplas identificações, além de estarem alicerçados também por uma série de consumos. Os objetos partilhados e/ou

consumidos por estas diversas tribos também caracterizam o alicerce da vida social, já que é pelo reconhecimento dos objetos (“formismo”), no decorrer da vida cotidiana, que se funda toda cultura.

Maffesoli (2005) faz alusão ao ressurgimento de uma “sensibilidade barroca”, já que a imagem e a ilusão constituem estruturas antropológicas relevantes nas sociedades complexas ocidentais sendo “vetores” do ambiente que as constituem: “Inúmeros são os termos empregados sobre o barroco, que traduzem essa força da ilusão: artifício, pitoresco, fantástico, aparência, superficialidade... aliás, é surpreendente observar como nenhum domínio da vida social escapa a esse jogo da aparência. Enquanto ela é reconhecida como tal pelos próprios protagonistas. Nessa perspectiva, o mundo das aparências é o único mundo vivível” (*op.cit.*, p. 192).

O “presenteísmo” característico do tipo de “sensibilidade barroca” deriva de certa forma, de um investimento no tempo e no ambiente presentes, em que se reconhece a aparência pelo que ela é. O ambiente do grupo, da tribo, é o lugar onde nos escondemos e a aparência “teatral” uma forma de nos mostrarmos, e sermos, para os outros. O cuidado excessivo com o corpo, a adesão aos diversos modismos, são comportamentos para os quais os sujeitos são impelidos por uma dupla necessidade: de serem reconhecidos e ao mesmo tempo, de se inserirem num certo ambiente que lhes oferece proteção (aderir a um certo corpo social significa, em última instância, proteger-se, esquivar-se das “agressões” da vida em sociedade, e dos diversos poderes que procuram agir sobre os indivíduos).

Assim os ambientes, os corpos, as aparências, os momentos e os acontecimentos, deixam de ser particularidades de uma história linear, para serem “objetos ligantes”, plurais, antagônicos, incoerentes, de uma realidade complexa. É o que o autor chama de “idéia do acaso feliz” ou de “beleza involuntária”, características do padrão barroco, “o que é dado por acréscimo”: “(...) de um lado, nada tem finalidade exterior, tudo traz em si seu próprio fim; do outro, isso redundando num conjunto, numa “bela totalidade”, ainda que complexa” (*op.cit.*, p. 197).

É típico da sensibilidade barroca, como nos moldes da natureza, integrar o “dolorido”, a “imperfeição”, o contraditório e o heterogêneo num certo tipo de globalidade estética. Esse tipo de integração é que o autor observa nas sociedades pós-modernas (*op.cit.*, p. 212), no convívio da pluralidade e do politeísmo nas megalópoles contemporâneas, símbolos destes novos tempos. Se na modernidade com a cisão entre o sujeito e o objeto, entre o homem e a natureza, só o sujeito “vale”, na pós-modernidade, com o “reinvestimento” na natureza, nasce também uma nova concepção de objeto; ele é a “natureza do mundo”, portanto retomado

como absoluto - porque não é o sujeito que vive, é o “conjunto que está vivo - cada coisa aí tem seu lugar, cada coisa entra em correspondência estreita com o conjunto dos outros elementos, o sujeito sendo apenas um dentre eles. Toda a mitologia repousa nisso, o culto ao corpo também, em suma, um paganismo para o qual o mundo é um perpétuo objeto de encantamento, para o qual nada deve ser rejeitado, nada deve ser isolado” (*op.cit.*, p. 280-281).

Essa organicidade das coisas faz parte de uma “visão social estética”, em que o mundo é compreendido a partir das imagens e objetos compartilhados, por meio de emoções e sentimentos coletivos. O objeto neste sentido deixa de ser inanimado para ser signo da multiplicidade, pois se coloca entre o ambiente natural e o ambiente social; a relação do homem com o mundo passa por um objeto e este possui uma lógica própria que ao ser compartilhado dá origem ao que o autor denomina “pensamento supra-individual”, e que é o que introduz os indivíduos num mesmo mundo, cultural (*op.cit.*, p.283-284). O problema do corpo, neste contexto, diz respeito ao fato de que, ou seu estatuto de “objeto” (da modernidade) é abandonado em prol da constatação holística, ou, por outro lado, se ele é reiterado pela constatação de que no mundo pós-moderno tudo é objeto investido de uma forte carga estética. O corpo e o cuidado com o corpo se banalizam, tornam-se a expressão de emoções comuns, e a aparência de fato, passa a valer mais do que a própria pessoa.

O objeto, nas análises do autor, não é algo inerte, pois tem uma lógica interna como anteriormente explicitado, que o “integra” ao conjunto. Essa lógica interna pode ser industrial, artesanal, de produção, ou de consumo; o fato é que, se os objetos são investidos simbolicamente e esteticamente pelo conjunto social, sua lógica pode, e muitas vezes são ultrapassadas; ou seja, para além da utilidade dos objetos de consumo, existe a “consumação”, e é neste ato que o objeto encontra sua função estética: a de fazer experimentar emoções, a de vibrar em comum (*op.cit.*, p. 295-296):

Eis enfim, o que é correlativo ao retorno da imagem e da aparência na vida social. O consenso (cum-sensualis) não se exprime mais somente através de grandes ideais, numa perspectiva puramente racionalista ou de uma maneira desencarnada. Muito pelo contrário, ele adere fortemente. Ou, em outras palavras, a sociedade “lembra-se” que ela é o corpo social, vivendo juntos desses pequenos corpos que são os objetos. (op.cit., p. 296).

Para o autor, este será provavelmente o grande problema a ser enfrentado na pós-modernidade: como lidar com objetos, técnicas e imagens que aliam valor, finalidade e

símbolo, tudo ao mesmo tempo, e como será possível escapar a este domínio, se de fato isso for necessário. A questão fica em aberto, sendo que aquilo que de fato se pode constatar é que existe uma nova racionalidade, às avessas daquela que conhecemos, mas que nem por isso é irracionalidade. Ela funda um novo tipo de sociedade, mutante, plural, com uma forte carga estética. Fixada no aqui e no agora, sem grandes aspirações a não ser aquelas que engendram toda vida em sociedade - sejam elas as satisfações das necessidades humanas - dentre as quais figuram o desejo e a necessidade de se identificar, fusionar (estar protegido), diferenciar, partir.

Estes sujeitos e esta sociedade não estão longe de nós, poderão estar dentro de nossas escolas podendo ser justamente o que as constitui em todas as suas dificuldades e desafios; fazendo diversos pesquisadores se debruçarem sobre os possíveis efeitos desta “transição” no processo educativo ao mesmo tempo problematizarem acerca de como estas questões poderão ser abordadas no ensino.

O corpo enquanto projeto sócio-cultural

A importância do estudo do corpo da forma mais ampla possível vem sendo reiterada por diversos pesquisadores que, além de preocuparem-se enfaticamente com as questões pedagógicas, metodológicas e curriculares da temática, observam as imbricações deste tema, deste corpo, na sociedade moderna, enquanto um fenômeno sobre o qual se fala exaustivamente, ultrapassando as barreiras da escola e se tornando um problema não só educacional, mas também sociocultural.

Segundo Meyers e Soares (2004) “vivemos um tempo em que o corpo é exaustivamente falado, invadido e ressignificado não só pelas explorações científicas realizadas pelas mais diversas disciplinas das ciências, mas também pelo próprio sistema econômico que em muitos dos seus segmentos procuram vender a representação de “corpos bonitos e saudáveis”, dando aos indivíduos a possibilidade de redefinirem e ressignificarem seus próprios corpos.

A correlação que se estabelece em nossa cultura entre o corpo e a identidade dos sujeitos pode ser considerada uma das causas (ou decorrências) dessa preocupação exagerada com as condições de beleza e saúde do corpo. Os discursos modernos sobre o corpo são cada vez mais densos e nunca se teve tanta informação disponível auxiliando as pessoas na busca por um corpo “ideal”. O corpo que até agora não se mostrava, do qual não se falava, passa a

ser alvo de atenção. Ao final da modernidade, observa-se uma ampliação no rol de saberes e práticas relativas ao corpo, o que permite um controle e uma liberdade sem precedentes sobre este, desestabilizando profundamente nossas referências sobre o que o corpo é e sobre como ele pode ser conhecido e vivido.

Esses saberes, que são cada vez mais democratizados suscitam uma nova lógica, na qual tendemos a pensar, viver e tratar do corpo como se este fosse um “projeto pessoal”, ou seja, molda-se o corpo na tentativa de moldar-se uma identidade, tamanha é a importância e a centralidade do corpo na cultura contemporânea (MEYER & SOARES, 2004, p. 8-9).

Esses “projetos corporais”, segundo as autoras, situam-se e entrelaçam-se nas fronteiras entre a “autonomia e controle, prazer e sofrimento, libertação e subordinação, inclusão e exclusão” forçando os indivíduos a buscarem cada vez mais informações e recursos (inclusive tecnológicos) que lhes permitam “adquirir” esse corpo. A escola, por sua vez, “é engajada na promoção de alguns desses meios e aprendizagens: modos de alimentar-se, de postar-se, de exercitar-se, de vestir-se, de expressar-se, para ficar nos exemplos mais simples” (*op.cit.*, p. 10)

Rosa (2004) também aponta para o caráter apelativo do “corpo em boa forma”, tão divulgado e cobrado pela sociedade, e que tem nos jovens uma ascendência muito forte. Lembra que esta liberdade discursiva acerca do corpo bem como para se mostrar o corpo, é relativamente recente, possui um caráter conservador que se perpetua, desde os tempos em que falar sobre o corpo era “proibido”:

(...) a redescoberta do corpo, sob a aparente libertação física e intelectual, trouxe signos de uma nova moralidade, pregando determinado padrão estético, convencionalmente chamado de “boa forma”. Essa aparente liberdade dos corpos traz embrenhada em si um processo disciplinador, civilizador, que pressiona e até impõe que os sujeitos estejam sempre magros, jovens e com o corpo malhado, também conectados a alguma tribo através de seus modos de vestir, falar e se comportar (p.19).

Assim, se os discursos e os padrões estéticos possuem um caráter homogeneizador e disciplinador dos corpos - à medida que não só impõem um auto-disciplinamento dos indivíduos, mas à adesão a determinadas “formas” - estes mesmos corpos são cada vez mais fortalecidos enquanto instrumento de comunicação ou “espaço de resistência” ao caráter normativo que sobre eles quer se impor, através das mais diversas instâncias e instituições (dentre elas a própria escola).

Para Rosa (2004) o corpo é também instrumento para o estabelecimento de vínculos sociais, sendo que as maneiras dos jovens se vestirem, o uso de adereços, tatuagens e *piercings*, podem ser interpretados como “espaços de conversação”, de identificação, sendo também sinais de diferenciação e singularidade. O “corpo outdoor”, para a autora, é o corpo que se mostra, que busca a inserção, e o “corpo-escudo”, o que se esconde, se protege, sendo vários os motivos que levam ao uso de adornos ou à dissimulação do corpo.

Para discutir a questão das representações do corpo ideal que interpelam jovens e adultos os levando a buscar uma formatação ou correção de seus corpos implica considerar a influência da mídia na disseminação e divulgação dessas representações.

Hoff (2005) busca fazer esta análise através de campanhas publicitárias veiculadas no Brasil desde o início do século XX até os dias atuais. Nota que por decorrência dos avanços tecnológicos e da própria medicina na contenção e cura de diversas doenças, a preocupação que antes se centrava nas questões de saúde e doença são agora realocadas na questão da aparência, da estética. Os discursos e atenções que até então eram dirigidos ao corpo enfermo, fraco, agora se remetem ao corpo imperfeito esteticamente.

Ambas as preocupações, seja com a saúde ou com o desenvolvimento de técnicas que prolonguem a juventude (mesmo que apenas em sua aparência), encobrem um conflito, uma angústia humana, que se refere ao fato de que nosso corpo é finito. Assim, desenvolvem-se de maneira crescente, recursos e técnicas na área da medicina, cosmética e terapias alternativas, que, ao serem consumidos, possam garantir, (ou pelo menos prometem) um estado prolongado de juventude, porque a juventude relaciona-se com a força e a energia, bases da vida humana.

A mídia é, segundo Hoff (2005), um mecanismo de manutenção do poder, já que “reflete e divulga valores dos grupos dominantes” e se há um imperativo de corpo ideal a ser perseguido, e que é amplamente divulgado pela mídia, é porque este poderá ser conquistado através de determinados consumos. Na mesma medida em que ela divulga certos valores e representações como sendo os mais adequados ou ideais, tem por objetivo vender determinados produtos através dos quais uma “transformação” é possível, e esta transformação não se refere apenas ao corpo, mas a tantas outras dimensões da vida humana.

O corpo da mídia representa uma aspiração coletiva: o que a sociedade é ou gostaria de ser, de modo que ao mesmo tempo em que apresenta determinados modelos corporais ou de conduta a serem seguidos, estes próprios modelos tem sua inspiração na vida coletiva e cotidiana. Este corpo representado, portanto, é mais uma idealização do que um corpo real, natural, sendo os discursos articulados para o corpo que pode ser modificado, aprimorado,

porque contém imperfeições. “O corpo natural é desqualificado” e a auto-determinação passa a ser exaltada como o imperativo moral necessário na transformação do corpo (HOFF, 2005, p. 24).

As técnicas de intervenção e transformação do mesmo são cada vez mais popularizadas se tornando objetos de consumo bastante acessíveis, como é o caso das cirurgias plásticas; o corpo natural imperfeito, que não corresponde ao corpo ideal da mídia, necessita de intervenções, a fim de promover a “auto-satisfação”, a “auto-realização”, a “felicidade e o sucesso”, de modo que os discursos implícitos a estas relações observadas nas campanhas publicitárias, levam os indivíduos a associarem a alteração da condição de seus corpos a um sentimento de satisfação e felicidade.

Hoff (2005) salienta que estas transformações também estão associadas à idéia de suplício (daí a necessidade de auto-determinação), de superação (existe sempre algo a ser melhorado em nosso corpo) e de conversão (do corpo natural ao corpo artificial). O corpo ideal da mídia é, portanto, um ideal a ser perseguido no que diz respeito a sua aparência.

Mesmo que a finalidade primeira da publicidade seja comercial, ao trazer para suas produções determinadas representações de corpo, afeta a sociedade envolvendo os indivíduos num jogo de identificações e diferenciações que se baseiam no consumo.

Na atualidade, o corpo “natural” é imperfeito demais. O atual estágio de desenvolvimento tecnológico e de conhecimento científico do corpo humano possibilita interferências radicais. A cirurgia plástica, conforme observamos nos anúncios estudados, tem formatado um modelo de corpo que se apresenta como um ideal impossível de ser alcançado. As modificações anatômicas do corpo promovidas pela cirurgia são tentativas de materializar um ideal. Se o corpo perfeito consiste num projeto a ser alcançado pela medicina, pela tecnologia, dentre outras áreas do conhecimento, a publicidade caracteriza-se como seu arauto. (HOFF, 2005, p. 63).

Considerando a ascendência do discurso midiático na vida de jovens e adultos, Andrade (2004) atenta para o fato de que educadores e pesquisadores da área da educação muitas vezes desconsideram que o conhecimento acerca do corpo não se constrói exclusivamente no espaço escolar, mas que antes, é na convivência, na relação e interação com outros, que o corpo “se constrói”. Dadas às tecnologias de informação, cada vez mais acessíveis, o “outro” passa a se “materializar” através dos modelos propostos pela teia midiática e dos diversos tipos de comunicação em massa.

Segundo a autora, portanto, “há distintas e variadas estratégias pedagógicas que são colocadas em funcionamento no espaço social e cultural em que vivemos, com o intuito de ensinar aos corpos de homens e mulheres, jovens e adultos, modos de se comportar e de se relacionar com as coisas do mundo.” (ANDRADE, 2004, p. 108).

A mídia, sendo uma presença constante na vida de alunos e professores, participa do processo de ensinar acerca do corpo e “divide com a escola o poder de legitimar os conhecimentos entendidos pela mídia e pela escola como “mais verdadeiros” (*op.cit.*p. 109).

É importante salientar que, tanto a mídia como a educação são produções culturais, e têm por objetivo “ensinar” as pessoas sobre modos de ser, de viver, de interpretar o mundo. No que diz respeito ao corpo, este pode ser entendido como uma construção social e cultural, sobre o qual versam múltiplos discursos nos quais estão implícitos diversas “marcas” ou “símbolos” através dos quais os indivíduos poderão se identificar, se diferenciar, se qualificar, se agrupar, se ordenar, etc. Tudo aquilo que é veiculado contribui na formação de identidades, iniciando os indivíduos nos mais diversos mundos e pertencas, cada qual com seu respectivo rol de necessidades e consumos.

Andrade (2004) analisa o formato, matérias e imagens veiculadas numa revista feminina dedicada às questões de saúde e boa forma, e observa que dentre os assuntos mais abordados estão receitas e dicas que visam instruir as mulheres, meninas ou adultas, ensinando técnicas corporais específicas para um melhor cuidado do corpo, de modo que este fique conforme as representações de corpo “ideal” por ela imposto, de forma muitas vezes subliminar, através de discursos, imagens e fotos. Esta mesma “receita” parece se repetir em outras revistas femininas, como é o caso da revista destinada ao público adolescente, brevemente analisada no presente trabalho.

O discurso prevalecente é o do corpo magro e saudável, da menina e da mulher bem disposta, ou melhor, disposta a qualquer sacrifício na obtenção de um corpo saudável. O valor da estética encontra-se sempre posterior ao da saúde, sendo uma “conseqüência natural”, daí o fato de que estas representações tendem a naturalizar determinados padrões que na verdade são culturais, e subjacentes a interesses econômicos e/ou de consumo. Para a autora, através destas revistas, as meninas aprendem desde cedo, através do discurso do corpo malhado e magro, que necessitam controlar seus impulsos, seus anseios, e em última instância, seus próprios corpos o que remete a uma outra forma de auto-disciplina dos corpos.

Os produtos associados a determinadas imagens corporais ou modalidades esportivas são, para autora, “marcadores sociais”, e esta relação entre determinados objetos e um estilo

de vida ensinam para as jovens que, é preciso consumir determinadas coisas, ao se adotar determinado estilo de vida.

Ainda nas análises da autora, observa-se também a crescente preocupação com o corpo magro, sendo que “a sombra da obesidade e a idéia de um corpo “disforme” parecem pesar tanto quanto a consciência daquela ou daquele que come” (ANDRADE, 2004, p. 112), o que poderia acarretar no aumento de casos de bulimia e anorexia em nossa sociedade, questões estas que necessitam ser discutidas na escola.

Também estão associadas a estas representações corporais, aspectos ou qualidades subjetivas das mulheres sadias e magras: elas são determinadas, “modernas, dinâmicas”, mulheres contemporâneas. Quanto às modelos apresentadas na revista, estas possuem características físicas diferentes, o que para a autora teria o propósito de permitir o máximo de identificações possíveis por parte das leitoras que, podem ser morenas ou loiras, mas querem (ou devem) ser magras, “saradas” e bem dispostas.

Para a autora, os consumos necessários à construção do corpo perfeito são formas de inserção do indivíduo em determinado grupo social em detrimento de outros. A dieta, assim como o exercício físico não estão associados ao sacrifício ou à contenção, mas a comportamentos ou atitudes necessárias na busca de um valor maior, seja ele a saúde, o bem-estar ou o prazer.

O autodisciplinamento e o autocontrole necessários para a manutenção de uma dieta são cada vez mais considerados como qualidades dos indivíduos, enquanto “a vergonha e a culpa estão postas em relação a ser gorda ou flácida, a não ter controle sobre o corpo, sobre a boca, a não saber governar sua conduta, a não seguir uma dieta, a não perseverar na academia” (*op.cit* , p. 117-118).

Estes valores que se estabelecem entre as condições físicas dos sujeitos e seu caráter encontram-se presentes nas idéias de algumas das jovens entrevistadas, acerca da anorexia e da bulimia, que por elas são compreendidas como uma escolha pessoal das portadoras destes transtornos, que optam assim “por um caminho mais fácil: ou pára de comer de vez, ou come o que quer e depois vomita”. Esta visão é reiterada pela matéria jornalística veiculada pela revista analisada acerca de transtornos alimentares quando as leitoras são instruídas a “ficarem longe dessas doenças”.

A partir destas análises, Andrade (2004) propõe a inclusão de diferentes recursos midiáticos na sala de aula, de forma que estes sejam considerados como “instrumentos pedagógicos” que possibilitem a discussão, análise e problematização das implicações das diversas representações de corpo veiculadas pela mídia na constituição das identidades, na

relação dos indivíduos com seus próprios corpos, no consumo de determinados produtos, de modo que alunos possam, mesmo que aderindo a estas representações e consumos, fazê-los de forma mais consciente, ou seja, “entendendo” aquilo que estão fazendo: (...) não há como pensar em estratégias pedagógicas sem pensar em todas essas outras estratégias, também pedagógicas, que são articuladas e inventadas no espaço que nos circunda. Cabe-nos, como professoras e professores, utilizar essas outras pedagogias para incluir no fazer pedagógico outras linguagens, tornando-o mais conectado com aquilo que constitui os/as estudantes como jovens desta época, deste mundo, deste lugar; e não de outro (*op.cit* , 2004, p. 118).

A escola, a educação e a abordagem fenomenológica do corpo

Ainda no que diz respeito ao corpo no processo educativo, mas sob um outro aspecto, Gonçalves (2000, p. 32) aponta para a situação da escola, que se encontra numa “relação dialética com a sociedade”, pois, ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação presentes nela, também é o espaço onde “se pode lutar por transformações sociais”.

Para a autora, a escola e as práticas escolares traduzem uma supervalorização dos processos cognitivos em detrimento das experiências sensoriais que são proporcionadas pelo corpo – sobremaneira disciplinado - na constituição do conhecimento, de modo que, a forma de a escola controlar e disciplinar os corpos estariam relacionadas às estruturas de poder resultantes do processo histórico da civilização ocidental que primeiramente, e sempre investiu no controle e na contenção dos corpos (*op.cit.*, p. 33).

Meyer & Soares (2004, p. 7) compartilham desta mesma visão e observam que, se a mente é a “propriedade privilegiada” do homem, que o faz “ser” humano, há uma necessidade de intensificação do controle do corpo, “para manter sua integridade”. Advertem para o fato de que, essa dicotomia, que se faz presente também no campo da educação, ao mesmo tempo em que privilegia a razão e a mente no processo de ensino e aprendizagem, como comenta Gonçalves (2000), centralizam no corpo, “lugar que abriga a alma”, muitas das estratégias e práticas pedagógicas.

Além disso, o simples acesso à escola é reconhecido pelas pesquisadoras (Meyer & Soares, 2004) como fonte de distinções sociais, uma vez que ficaria inscrito no corpo dos estudantes, através de posturas, comportamentos e atitudes específicas, a sua “escolaridade”,

como por exemplo: o tom baixo para se falar, a capacidade de ficar muitas horas sentado, enfim, um conjunto de disciplinas do corpo que caracterizam a vida acadêmica dos indivíduos e que conseqüentemente, interferem na construção das suas identidades.

Gonçalves (2000) salienta que a distribuição espacial dos alunos, a organização do tempo escolar, bem como a postura “corporal” característica de professores e alunos refletem essa tendência à nulidade do sensorial, do afetivo, e do subjetivo, traduzindo-se em uma relação/ ambiente impessoal-objetivo. O modo como são fragmentados os conteúdos, e os métodos de ensino utilizados (que se baseiam mais na abstração que na experiência) são também decorrência de uma visão de aprendizagem, uma aprendizagem sem corpo, dependente somente dos aspectos cognitivos: “O conhecimento do mundo é feito de forma fragmentada, abstrata, distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário ré-fixado e restrito. A quantificação e a mensuração são os instrumentos mais adequados para conhecer o mundo. O próprio aluno torna-se objeto de mensurações quantitativas, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia, sobretudo, as operações cognitivas” (GONÇALVES, 2000, p. 34).

Ainda para a mesma autora, é possível constatar na escola “as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas, dissociando-as da participação corporal (...), desvinculando-as das experiências sensoriais concretas, e de esquecer o sentido existencial do presente em função de um futuro abstrato” (*op.cit.*, p. 36).

Bicudo (1999) também faz alusão a este tipo de ensino e de escola que caracterizam o processo educativo nas sociedades ocidentais, denominando este conjunto de atitudes já apontado por Gonçalves (2000) de “atitude natural”. A atitude ou perspectiva natural de educação, segundo a autora, implica um certo olhar para o processo educativo que decorre de um tipo de racionalidade em que o objetivo é separado de tudo que é subjetivo de modo que a construção de conceitos se torna vital para que haja uma compreensão acerca do que ocorre em cada uma destas esferas.

O “objetivo”, na maioria das vezes, é compreendido como o real ou o verdadeiro, e implica um juízo de valor, já que a verdade corresponde a uma “adequação entre o juízo emitido e aquilo a que o juízo emitido se refere”. Assim, a aprendizagem pode ser pensada apenas em termos lingüísticos e cognitivos já que é deles que depende. Portanto, na atitude natural, a própria educação é um objeto passível de ser conhecido mediante as representações manifestas por signos e sinais, e para ser conhecido, bem como para orientar as práticas pedagógicas, é decomposto em partes (Bicudo, 1999, p. 44-45).

As implicações desta atitude na formação dos alunos referem-se não somente a compartimentalização de conteúdos que, no cotidiano são vividos ou conhecidos em sua totalidade, como no constante e contínuo distanciamento no qual estes conteúdos vão sendo alocados, de forma a tornarem-se muitas vezes incompreensíveis ou irreconhecíveis pelos alunos, “já que são trabalhados como realidades naturais que têm existência em si e fora da esfera subjetiva” (*op.cit.*, p. 45).

No caso do corpo humano, observa-se que a sua divisão em partes ou sistemas dificultam ao aluno a compreensão de seu funcionamento total ao mesmo tempo em que, se desconectados da realidade vivenciada pelos mesmos, não permitem a clarificação de idéias ou uma melhor compreensão e conhecimento do próprio corpo. Na atitude natural, acredita-se que os discentes sejam capazes de interpretar, por exemplo, os fenômenos corporais por eles vivenciados através deste conhecimento objetivo, mas ela não fornece os subsídios necessários para que os mesmos reconheçam em si, em seu próprio corpo, aqueles elementos representados.

Esta dificuldade inerente ao tratamento do tema corpo seja nas aulas de ciências ou pela educação em geral, tem parte de suas origens numa dificuldade suplantada em nós, ao longo de séculos de história, que formataram as mentalidades do sujeito moderno, suscitando um puritanismo que, para além da posse do conhecimento específico, tem travado os discursos acerca do corpo e da sexualidade. Esta dificuldade é claramente exposta por alguns professores (mas também pelas alunas), que em seus depoimentos, alegam não serem preparados ou qualificados para lidarem com tais questões em sala de aula.

Foucault (1997) observa que a partir do final do século XVII, os discursos e a livre expressão acerca do corpo e da sexualidade foram “encerrados” pela família conjugal. O sexo, cuja única finalidade era a reprodução, dentro do casamento, limita-se a uma questão do lar, passando a ser um assunto privado, fenômeno sobre o qual Turner (1989) discorre muito bem. Também será possível perceber, segundo o autor, que haverá um crescente “decoro” com relação à linguagem e aos comportamentos corporais: “a decência das palavras limpam os discursos”. Uma série de regulações e sanções serão progressivamente criadas para impedir a manifestação da sexualidade, e o que era exclusividade do plano discursivo acerca do imoral passa, paulatinamente a reger condutas (condutas auto-regidas): fecha-se os olhos, tapa-se os ouvidos; trata-se de um assunto proibido, que “impõe um silêncio geral e aplicado” (FOUCAULT, 1997, p. 10).

O sexo, portanto, é interditado, relegado a uma “pretensa” inexistência através da repressão dos discursos, e da própria sexualidade, e por um conseqüente mutismo, já que não

haveria nada para se falar, ou saber, sobre ele. Desse processo de “interdição, repressão e mutismo”, que se instalara progressivamente nas mentalidades burguesas ocidentais, derivou-se o puritanismo, cujos resquícios encontramos ainda fortemente arraigados em nós e em todos aqueles que de certa forma são chamados a falarem sobre a sexualidade humana ou sobre seus próprios corpos. Esse puritanismo provoca em nós todas as reticências possíveis na articulação de discursos acerca do corpo, pois somos por ele impelidos a conter nossas condutas e nossas falas, até nos espaços mais íntimos reservados ao sujeito pós-moderno.

O sexo coloca-se entre o indivíduo e o Estado, enquanto objeto de disputa, sendo investido por discursos, saberes e práticas específicas que visam seu controle. A contenção do sexo tem para Foucault (1997) razões políticas e econômicas, por isso o poder sobre ele se manifesta em todos os âmbitos da vida pública e privada.

O silêncio que passou a imperar sobre o sexo e sobre o corpo - presente nas entrevistas realizadas através das reticências, resistências e de discursos generalistas ou fugidios - para o autor, não se configura em um simples silenciar; ao contrário, o silêncio denunciaria outras formas de se falar. O mutismo e a discrição exigidos na articulação das falas acerca do corpo não são em si “o limite absoluto do discurso”, já que não deverá existir quanto ao discurso, uma “divisão binária” entre o que se diz e o que não se diz. Pelo contrário, existem diversas formas de dizer e de não dizer, de modo que todo silêncio pode ser interpretado como uma forma discursiva - muitas vezes a única da qual dispomos para falar sobre nossas percepções corporais (FOUCAULT, 1997, p. 29-30).

A esse respeito, Louro (2001) faz algumas considerações observando a existência de “pedagogias da sexualidade” que, a partir das mais diversas instâncias – entre elas a própria escola – visam à contenção dos corpos e o delineamento de identidades estáveis, socialmente produtivas. Evoca o fato de que a sexualidade tem sido ao longo dos tempos, delegada ao âmbito privado, se caracterizando por ser um assunto sobre o qual só falamos com pessoas muito íntimas, em espaços reservados.

O conceito de identidade, e mais especificamente de identidade sexual, tem sido tomada, pelo sujeito moderno como algo “essencial”, natural e imutável nos homens e mulheres. No entanto, admitindo-se que estas identidades são formadas e fortemente influenciadas por fatores sociais e históricos, tem-se que, a sexualidade é uma questão pessoal, social e política e que, assim como as identidades sexuais, são aprendidas, construídas, periodicamente reformuladas, reguladas e/ou negadas (LOURO, 2001, p. 11).

As identidades sociais, portanto, são definidas nas dimensões culturais e históricas, constituindo os sujeitos, que respondem afirmativamente às mais diversas situações cotidianas

de acordo com a identidade na qual se reconhecem, reiterando assim seu sentimento de pertença a determinado grupo social.

Essas identidades, segundo Louro (2001) são temporárias, têm um caráter “instável, histórico e plural” (p. 12), mas quando a relacionamos com nossa sexualidade ou com as condições corporais, é porque buscamos algo de essencial que nos defina de modo que, se o próprio corpo se furta a ser este “objeto estável” já que está sempre à mercê do tempo e do tratamento que a ele dirigimos (além de outros fatores externos que intervêm sobre ele, modificando suas condições), existe a possibilidade de que os indivíduos se apropriem de determinados processos através dos quais inscrevem, ainda que em seus corpos, marcas de identidades e portanto, de diferenciações.

A autora afirma que a escola pratica esta pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos, a partir da dessexualização do próprio espaço escolar, dos alunos, alunas, professores e professoras. Esta pedagogia é sutil, discreta, contínua, eficiente e duradoura. A escola, que por sua vez, não constitui o espaço exclusivo de formação ou manutenção das identidades, contribui sempre e de maneira significativa na determinação de identidades sociais à medida que faz parte das histórias pessoais dos indivíduos, mesmo quando não se passa por ela: “Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo, marcas que, ao serem valorizadas pela sociedade, se tornam referência a todos” (*op.cit.*, p. 21).

Um corpo escolarizado, portanto, é um corpo disciplinado a ficar muitas horas sentado ou em silêncio, a demonstrar atenção, etc. Independente dos recursos utilizados pela escola, Louro (2001) salienta que os resultados são sempre os mesmos: “o auto-disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo” (*op.cit.*, p. 22). Aqui, cabe lembrar os depoimentos de alguns dos professores que, quando questionados acerca do trabalho que desenvolvem junto a seus alunos acerca do corpo, pontuam medidas que podem ser consideradas como medidas de disciplinamento dos corpos e da própria sala de aula, como: “trabalhar a postura, a entonação de voz, a maneira de sentar, a respeitar quando os colegas estão falando, a maneira de se vestir”, etc.

Louro (2001) ainda remete a Foucault (1993) para apontar que, na maioria das vezes, os indivíduos conhecem e dominam seus corpos enquanto um efeito do investimento (disciplinar) do corpo pelo poder, ou seja, à medida que o corpo é investido pelo poder, ele reivindica contra o poder (Louro, 2001, p. 24 cita Foucault, 1993⁵, p. 146).

⁵ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

Enfim, as identidades dos sujeitos são constituídas por práticas e linguagens específicas, produtoras de marcas. Para que estas marcas sejam postas em ação, para que se efetivem, a família, a mídia, a escola, a igreja a lei participam dessa produção, realizando uma pedagogia, investindo de forma reiterada e circular em práticas e identidades hegemônicas, mas muitas vezes disponibilizando discursos e representações divergentes e plurais (LOURO, 2001, p. 25).

Existe, portanto, um investimento cultural sobre o corpo, com o intuito de fixar as identidades, em especial as sexuais, ficando delegada à escola uma tarefa um tanto ambígua: ela precisa incentivar a sexualidade normal (heterossexual), ao mesmo tempo em que necessita contê-la. O silenciamento e a negação da curiosidade infantil são, segundo a autora, parte de uma estratégia que visaria manter as crianças “puras e inocentes” para exercerem sua sexualidade na vida adulta (*op.cit.*, p. 26).

A vigilância constante e intensificada acerca da sexualidade infantil, no entanto, não extermina, na visão da autora, as curiosidades ou interesses acerca da sexualidade, servindo apenas para “limitar sua manifestação desembaraçada e a sua expressão franca”. É assim que, as dúvidas e as questões relativas ao corpo e às percepções corporais ficam relegadas a um tipo de segredo, pertencentes ao espaço privado, ou seja, através de estratégias de disciplinamento, as crianças aprendem desde cedo a sentirem-se culpadas e envergonhadas por seus interesses, desejos e experimentações de prazer, experimentando desde cedo a censura e o controle e acreditando que todo assunto que se relaciona a seu corpo e à sua sexualidade são assuntos privados (*op.cit.* p. 27).

Na tentativa de rever este tipo de educação predominante em nossas escolas, buscando uma alternativa viável para que o ensino seja mais contextualizado e humanizante, Bicudo (1999) sugere a utilização de uma abordagem fenomenológica de ensino e aprendizagem, que, no que diz respeito ao tratamento do corpo humano, parece ser bastante apropriada.

O corpo humano, como relatado por alunos e professores, possui uma significação inerente à experiência corporal subjetiva, com fortes influências dos aspectos históricos, culturais e sociais, que viabilizam a formação de determinadas representações que muitas vezes persistem para além dos conhecimentos científicos e médicos amplamente divulgados e sobre os quais esta população específica tem acesso.

Ao mesmo tempo em que o corpo é o “ambiente” particular a partir do qual se torna possível nosso acesso à vida, é também o único “ambiente” sobre o qual possuímos algum

poder e controle (Turner, 1989) o que faz dele um “território” particular, privado, bem como um “campo” onde se “travam as batalhas” de origem política e econômica; o corpo, cujas representações coletivas muitas vezes se apresentam de forma particular - já que o corpo humano, em última análise é meu próprio corpo - é amplamente influenciado pela cultura, sendo “modelado” por ela.

Ele é aquele que experimentamos em nossa experiência pessoal cotidiana, mas é também o fruto de certas representações sociais e culturais, portanto, intersubjetivas, com as quais negociamos constantemente, devendo ser sempre o “objeto” de reflexões: se constitui entre o que há de mais subjetivo e único em nossa experiência de estarmos vivos, ao mesmo tempo em que é o campo onde se entrecruzam as diversas formas de dominação e poder pretendidas em nossa sociedade. É a partir de uma visão mais contextualizada do corpo e de seu *status* na sociedade contemporânea, que se torna necessária uma abordagem educativa que privilegie a reflexão e o pensamento crítico - para que alunos e professores possam estar de fato, de “posse” de seus próprios corpos, cientes das manipulações possíveis e implícitas em toda idéia de corpo que se queira impor, seja pelo conhecimento científico, médico ou de senso comum.

Desta necessidade de reflexão acerca do corpo no processo educativo é que se pondera a relevância das contribuições da fenomenologia neste campo específico do conhecimento. Bicudo (1999) considera que uma das maiores contribuições da fenomenologia à educação consiste na visão que a primeira possui acerca do processo educativo, e das possibilidades que este proporciona no processo de formação dos indivíduos.

A autora faz alusão a um “pro-jeto” humano que “se estende no fazer e no transfazer de cada um individualmente, e de todos em conjunto, em que o indivíduo e o coletivo não encontram limites divisórios, mas se interpenetram formando redes interconectadas” (BICUDO, 1999, P. 11-12).

A fenomenologia poderia colaborar com a educação enquanto método de investigação (tomando a educação enquanto fenômeno a ser pesquisado) e como procedimento didático pedagógico, caracterizado pela “busca do sentido e atribuição de significados”, já que trabalha sempre com o real vivido por professores e alunos, não partindo de teorizações ou conceituações lógicas, mas pensando professores e alunos vivenciando, ensinando e aprendendo num lugar específico.

Acredita-se que, ao procurar pelo sentido e pelo significado, o processo educativo embasado numa abordagem fenomenológica aborda pontos relevantes da educação, porque possibilita a reflexão acerca da “constituição do objeto para o sujeito, a construção da

objetividade, o real, a verdade, a palavra, o discurso, a linguagem, o Eu e o outro” (*op.cit* , 1999, p. 12-13). Busca, neste processo, o contexto a partir do qual toda e qualquer aprendizagem pode ser significativa - contexto este que se refere à experiência cotidiana de alunos e professores acerca de um determinado tema ou fenômeno – seja ele o corpo – que contribuem de maneira expressiva na constituição de qualquer representação que estes venham a apresentar, e a partir da qual poderão ser pensadas novas formas conhecimento, como o conhecimento científico.

No trabalho educacional fenomenológico, toda abordagem pedagógica, ao visar a busca de sentido e compreensão das escolhas pessoais, impele os indivíduos a dois exercícios básicos para a formação da cidadania, como a crítica e a reflexão - componentes básicos do processo educativo - daí decorrendo o auto-conhecimento e o conhecimento do Outro.

As abordagens pedagógicas fenomenológicas, nunca impõem certa verdade teórica ou ideológica, trabalham sempre com o vivido, resgatando as experiências dos alunos no real e no vivido, buscando o significado e o sentido “mundanos” das teorias, ideologias, das expressões culturais e históricas (*op.cit.*, p. 13)

Na “atitude fenomenológica”, a educação é entendida como cuidado com o “pro-jeto” do humano em suas possibilidades de ser mundano e temporal (*op.cit*, p. 46). Já a escola, constitui uma das esferas do mundo-vida dos indivíduos, é uma “instituição histórica, cujo significado tem sido construído no tempo, culturalmente”. Seu sentido é construído, segundo a autora, no cotidiano, nas atividades realizadas, nas pessoas que a habitam e nela coexistem. Ao adentrá-la, alunos e professores já se intencionam uns aos outros bem como ao conhecimento, “abarcados pela atentividade da consciência”.

Com relação aos alunos, a autora observa que “cada aluno, que é um *Ego*, é um pólo de intencionalidade, um ponto zero a partir do qual traça sua perspectiva de mundo. Essa é uma compreensão existencial que cada um desenvolve de si mesmo, pólo de identidade, corpo-encarnado que é movimento, intencionalidade, desejo, comunicação; e do *Outro*, que para ele faz sentido ao estar-com ele no mundo-vida, horizonte dos objetos culturais” (*op.cit*, p. 46).

Sobre a didática fenomenológica, esta se baseia na concretude do mundo vivido, ressaltando as questões experienciais e subjetivas através das quais cada um sente e interpreta “seu mundo”. A partir de seu “corpo próprio” e de sua cultura, cada aluno vivencia seu corpo de uma forma peculiar, única e subjetiva. O corpo, assim como tantas outras “coisas” sobre as quais a escola e o ensino se debruçam, “é experienciado de múltiplas maneiras”, mas não se

perde nessa multiplicidade de vivências subjetivas, já que são “unificados na síntese de identificação inserida na rede de significados históricos e culturais do mundo-horizonte”.

Desta maneira, o trabalho pedagógico, na abordagem fenomenológica, enfatiza a percepção, permitindo que alunos e professores fiquem atentos às suas vivências atuais, bem como às do passado. Objetiva-se que os alunos se percebam sentindo, raciocinando, lembrando, movendo-se; enfim, agindo porque é desta maneira que a significação vai se processando (*op.cit.* p. 47).

Quanto às teorias e o conhecimento científicos, estes são trabalhados dentro do mesmo rigor, sendo “colocadas em suspenso”; “os atos pelos quais a significação se processa são postos em evidência de modo que as raízes cognitivas que geram ou que preenchem o conteúdo das proposições possam ser expostas, e o sentido destas dar-se ao sujeito, e o significado ser trabalhado intersubjetivamente” (*op.cit.*, p. 49).

Acredita-se que através da presente pesquisa, foi possível ter acesso a certas representações acerca do corpo humano, que, para além das particularidades encontradas, nos remete a uma questão que parece permanecer crucial no que diz respeito à necessidade do conhecimento científico acerca deste tema específico, e que se refere a uma conexão que parece ser intrínseca entre a posse do conhecimento e a melhoria do cuidado com o corpo, saúde e higiene. Esta concepção fica evidente na fala dos professores, das alunas e também nos objetivos específicos do livro didático analisado, o que remete a outras questões bastante pertinentes, e que provavelmente mereceriam maior atenção: será mesmo que a posse do conhecimento garante o auto-cuidado? Se de fato esta é uma pré-condição à manutenção da saúde pública, qual poderia ser a abordagem mais eficiente do tema corpo humano, de modo a sensibilizar os indivíduos? Qual o grau de comprometimento e, portanto de responsabilidade, por parte do ensino de ciências, na manutenção e garantia da saúde dos jovens de nosso país?

O que se pretende com o presente trabalho é que este possa fornecer alguns dados que justifiquem a necessidade, ou melhor, a possibilidade de uma abordagem fenomenológica do corpo no Ensino de Ciências. Que independentemente da abordagem de ensino utilizada – seja ela “culturalista” ou “intelectualista” - o corpo seja considerado, porque é dado a percepções, como a fonte primária de todo conhecimento possível, por que: (a) todos os indivíduos possuem um “aparato” através do qual escutam, escrevem, lêem, pensam, percebem, ou seja, através do qual toda a aprendizagem se torna possível; (b) apenas solicita que professores de ciências, mesmo que partilhando de um pré-conceito cartesiano do corpo humano, considerem os aspectos sociais, culturais e psicológicos implicados na experiência corporal cotidiana, já que o corpo, ao mesmo tempo em que é objeto do conhecimento e do ensino, é quem possibilita todo conhecimento e todo ensino, porque é através dele que somos “engajados” no mundo.

Para tanto, torna-se imprescindível pensar novas práticas, e criar novos recursos que, ao serem utilizados ao longo das aulas, possibilitem aos alunos o reconhecimento do próprio corpo, a expressão e o compartilhamento das percepções corporais, além do uso, pelo professor, de outras fontes de informação acessíveis e utilizadas pelos alunos (como programas televisivos, revistas para adolescentes, internet, folhetos de posto de saúde, etc.) de modo que as concepções presentes nestes veículos de comunicação/informação possam ser questionadas, cientificamente e criticamente (do ponto de vista social e cultural) de modo a cooperar para a construção de um conhecimento significativo, que seja capaz de alterar (ou

não) hábitos e atitudes mas acima de tudo, capacitar os alunos a terem uma visão mais consciente e crítica acerca das tramas e dos poderes que subjazem às múltiplas representações de corpo presentes em nossa sociedade.

Enfim, que os professores de ciências, que visam em última instância a educação de seus alunos para o exercício da cidadania, possam, porque de posse de um conteúdo fundamental – seja ele o corpo humano – proporcionar um maior entendimento acerca do mesmo, já que o auto-conhecimento figura numa das maiores implicações na formação de qualquer cidadão que se pretenda livre, crítico, engajado e feliz. Para tanto, reitera-se a importância de considerar a abordagem fenomenológica como uma das possibilidades de se modificar a formatação das aulas de ciências, de modo a restituir ao corpo o tratamento que a ele deve ser dirigido no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ABERASTURY, A. A adolescência. In: _____. **Adolescência**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ALVARENGA, M. A. F. P. **Apontamentos de metodologia para a ciência e técnicas de redação científica**. 2 ed. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabies, 2001.

ANDRADE, S. S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D.; SOARES, R. F. R. (orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 107-120.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Martins Fontes, 1977.

BASTOS, F. *et al* Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em ciências: re-visitando os debates sobre construtivismo. In: BASTOS, F. *et al* **Pesquisas em Ensino de Ciências**: contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2004, p. 9-56.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BERTOLLI FILHO, C.; OBREGON, R. L. Corpo, Comunicação e saúde. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 6, n. 1 (p. 55-63), 2000.

BICUDO, M. A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M.A.V.; CAPPELLETTI, I. R. (orgs.) **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho D'Água, 1999, p. 11-51.

BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.

Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais (quinta a oitava séries). Brasília:

MEC/SEF, 1998 b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: Temas transversais (quinta a oitava séries). Brasília:

MEC/SEF, 1998 c.

BRENNER, C. **Noções Básicas de Psicanálise:** Introdução à Psicologia Analítica. 5. ed. São Paulo: Imago, 1987.

CANAVARRO, J. M. **Ciência e Sociedade.** Coimbra: Quarteto, 1999. (Coleção Nova Era).

CAPISANO, H. F. Imagem Corporal. *In:* MELLO FILHO, J. *et al.* **Psicossomática Hoje.**

Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 179-194.

CODO, W. & SENNE, W. **O que é corpo(latria).** São Paulo: Brasiliense, 1985.

COELHO JUNIOR, N. Corpo construído, corpo desejante e corpo vivido. **Cadernos de subjetividade**, vol. 5, n.2, (p.401-411), 2º sem., 1997.

D'ANDREA, F. F. **Desenvolvimento da personalidade:** enfoque psicodinâmico. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

DOLTO, F. Esquema corporal e Imagem do corpo. *In:* _____. **A Imagem Inconsciente do Corpo.** São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 1- 48.

FERREIRA, N.T. **Cidadania:** uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **História da sexualidade III: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 6ª ed.

GOWDAK, D. **Novo pensar**: com atualizações. São Paulo: FTD, 2006 (Coleção Novo Pensar), 4v. para alunos de 5ª a 8ª séries Conteúdo: 7ª ser. Corpo Humano.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir**: Corporeidade e Educação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOFF, T. O corpo imaginado na publicidade. **Cadernos de Pesquisa** – ESPM - Escola Superior de Propaganda e Marketing. v.1, n.1, (maio/junho 2005).- São Paulo: ESPM, (p. 9-62), 2005.

LOURO, G. **O corpo educado** - Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACEDO, E. Esse corpo das ciências é o meu? In: AMORIM, A. C.; *et al* **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.p.131-140

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. (vol. 2) São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

MEYER, D.; SOARES, R. F. R. Corpo, Gênero e Sexualidade nas práticas escolares: início de reflexão. In: _____. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.5-16.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *In: Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Física, Química e Biologia*, Serra Negra, São Paulo: FEUSP, (v. 3), (p. 56- 74), 1994. *Coletânea*.

POSNER, G. F., STRIKE, K. A., HEWSON, P. W., GERTZOG, W. A. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, v. 66, (p. 211-227), 1982.

RAPPAPORT, C. R. *et al Teorias do desenvolvimento* vol.1 – Conceitos Fundamentais. São Paulo: EPU, 1981 a.

RAPPAPORT, C. R. *et al Teorias do desenvolvimento* vol.4 – A idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU, 1981 b.

REVISTA **Todateen**. ano11- n°123 (fev./2006); ano 11 - n°131 (out./2006); ano 12 - n°135 (fev./2007).

RODRIGUES, J. C. **O corpo na História**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

ROSA, G. F. O corpo feito cenário. In: MEYER, D.; SOARES, R. F. R. (orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 17-30.

SCHILDER, P. A base fisiológica da imagem corporal. *In: A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 7-27.

SILVA, E. P. Q. Quando o corpo é uma (dês) construção cultural. In: AMORIM, A. C.; *et al Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005, p. 141-150.

SHIMAMOTO, D. F. **As representações sociais dos professores sobre o corpo humano e suas repercussões no ensino de ciências naturais**. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2004. 237p.

TRIVELATO, S. L. F. Que corpo/ ser humano habita nossas escolas? In: AMORIM, A. C.; *et al* **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005, p.121-130.

TURNER, B. **El cuerpo y la sociedad**. Fondo de Cultura Econômica, 1989, México.

VAYER, P. O corpo e a presença no mundo. In: **A criança diante do mundo** – Na idade da aprendizagem escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984, p. 19- 43.

VAYER, P.; TOULOUSE, P. A consciência do corpo. In: **Linguagem corporal**: a estrutura e a sociologia da ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 89-108.

WORTMANN, M. & VEIGA-NETO, A. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

**ANEXO 1- Termo de autorização para a realização da pesquisa, concedido pela
Secretaria Municipal de Bauru**

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU

Estado de São Paulo
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone: (14) 235-1146
End: Rua Agenor Meira, 18-81 – Altos da Cidade
CEP: 17014-460
Email: secmunieducacao@ig.com.br

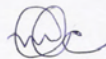
AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, através do Departamento Pedagógico, autoriza a aluna do Curso de Mestrado em Educação para a Ciência, **Ana Carolina Biscalquini Talamoni** a desenvolver junto as EMEFs, o projeto de pesquisa intitulado “As Representações do Corpo: Subsídios Para a Prática Educativa no Ensino de Ciências”.

Sem mais,

Atenciosamente.

Bauru, 20 de fevereiro de 2006.



Prof.ª Marta de Castro Alves Corrêa
RG. 18.826.711-4
Coordenadora de Área de Pesquisa e Projetos

ANEXO 2
ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS ALUNAS

Escola: 1 () 2 () Turma: Período:

Nome (iniciais):

Data de nascimento:

Com quem mora:

Profissão da mãe ou responsável:

Profissão do pai ou responsável:

Trabalha?

1-Como você define o corpo enquanto objeto de um saber científico?

2-Como você define o seu corpo?

3-Quais as informações/conhecimentos você recebeu, a respeito do corpo, e que considera indispensáveis à sua formação pessoal?

4-Em qual disciplina você teve acesso a essas informações?

5-Quais as informações que você gostaria de ter a respeito do corpo e que nunca foram contempladas no ensino?

6-Assim sendo, Quais os principais recursos que você utiliza (ou utilizou) para suprir essa carência de informação?

Gostaria de falar mais alguma coisa?

ANEXO 3**ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFESSORES**

Escola: 1 () 2 ()

Nome (iniciais):

Data de nascimento:

Sexo: F () M ()

Formação:

Tempo de docência:

Disciplina ministrada:

1-Como você define o corpo enquanto objeto de um saber científico?

2-Como define seu próprio corpo?

3-Quais as informações a respeito do corpo você considera indispensáveis ao domínio do aluno no final do ensino fundamental?

4-Você costuma trabalhar o tema? Quando e em qual contexto?

5-Quais os principais recursos (livros didáticos, paradidáticos, revistas, jornais, etc) que você costuma utilizar em aula para abordar esses temas/questões?

Gostaria de fazer alguma observação?

ANEXO 4

ROTEIRO PARA ENCAMINHAMENTO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

1) Texto lido conjuntamente:

Quinta-feira, dia 23 de fevereiro

Eu estava pensando... hoje em dia, se fala muito sobre o corpo...O corpo é tudo na vida das pessoas porque sem ele, não poderíamos nos movimentar, dançar, namorar, e nem trabalhar... O corpo também é tudo na vida de uma adolescente como eu, porque a gente sente que está mudando (o meu corpo está mudando...) e isso às vezes é bom, mas às vezes é tão ruim...

Meu corpo é engraçado... tem dia que eu acordo contente com ele, mas tem dia que nenhuma roupa parece ficar boa, e quando isso acontece, me deixa de mau humor logo cedo, antes mesmo de eu ir para a escola...Isso sem falar quando eu amanheço com uma espinha bem no meio da cara!

Também tem uma coisa bem estranha nesses negócios de menstruação, sexo, gravidez precoce, AIDS... é que todo mundo fala que a gente precisa se cuidar, principalmente porque é mulher, mas quando eu pergunto alguma coisa para meus pais, eles sempre fogem da questão, falando comigo como se eu fosse uma criança, e os professores, que falam que estão “sempre abertos para qualquer dúvida”, estão na verdade é sempre muito ocupados para responder minhas perguntas...

Que é isso? Quer dizer, “a gente tem que se conhecer”, “tem que se cuidar”, mas ninguém quer falar direito comigo sobre “esses” assuntos!

Só as minhas amigas conseguem me entender...

2) questões para início das discussões

- a) Gostaram do texto?
- b) O quê vocês acharam das idéias desta adolescente? Vocês acham que algumas coisas são comuns a todas as jovens?
- c) Como é viver a adolescência nesse mundo de hoje?
- d) Quais vocês acham que são as dúvidas mais freqüentes das adolescentes?
- e) Vocês acham que ela tem razão sobre a postura dos pais e dos professores?

ANEXO 5

POEMA (Poema utilizado pelas alunas da escola 1 na elaboração das redações)

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo

Eu não tinha estas mãos sem forças,
tão paradas, frias e mortas,
eu não tinha este coração
que nem se mostra

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
_ Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Cecília Meireles

ANEXO 6**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA (QIE)**

Nome:

End:

Telefone:

Contato/cargo: Diretora:

Nº de crianças que a escola atende:

Faixa etária:

Séries:

Nº de turmas:

Periodos de funcionamento da escola:

Horários de entrada e saída: manhã: /tarde: / noite:

Oferece merenda?

Proveniência dos alunos (bairros):

Nível econômico predominante:

Recursos físicos do colégio:

Nº de salas:

Pátio: pátio coberto:

Laboratório:

Sala de informática:

Sanitários:

Biblioteca:

Copa/cozinha:

Outros:

Recursos materiais

Fotocopiadora:

Máquina de escrever:

Telefone:

Aparelho de som:

Ventiladores:

Televisão:

Video-cassete:

DVD:

Computador:

Brinquedos pedagógicos:

Outros:

Recursos humanos

Diretor(a) /vice-diretor(a):

Coordenador:

Nº professores:

Nº de professores de ciências:

Professores substitutos:

Secretária:

Servente:

Merendeira:

As sétimas séries

N° de sétimas séries:

N° de sétimas por período:

matutino:

vespertino:

noturno:

N° de alunos atendidos pela escola:

Sétima série a ser trabalhada:

N° de alunos:

N° de professores:

Disciplinas:

N° de aulas de ciências/semana: