

**Universidade Federal de São Carlos - UFSCar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Eduardo Luiz Corrêa da Silva**

**CORPO, CÂMERA E AÇÃO: OFICINAS DE EXPERIMENTAÇÃO  
AUDIOVISUAL COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO**

**São Carlos**

**2019**

**Eduardo Luiz Corrêa da Silva**

**CORPO, CÂMERA E AÇÃO: OFICINAS DE EXPERIMENTAÇÃO  
AUDIOVISUAL COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Alan Victor Pimenta de Almeida  
Pales Costa

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade

**São Carlos**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**


Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

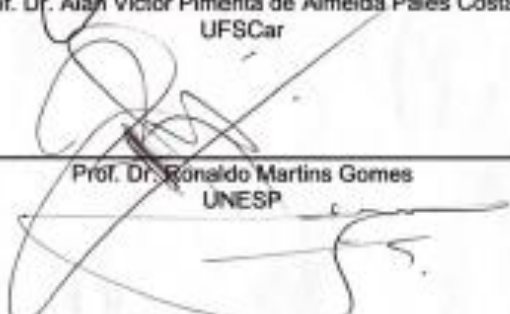
---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Eduardo Luiz Corrêa da Silva, realizada em 13/02/2019:



---

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa  
UFSCar



---

Prof. Dr. Ronaldo Martins Gomes  
UNESP

---

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva  
UFSCar

## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas. Gostaria de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta tarefa se tornasse uma realidade.

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu a vida e a oportunidade de galgar mais uma etapa na minha carreira profissional.

Aos meus pais Marcelo Rocha Corrêa da Silva e Maria Célia Luiz Corrêa da Silva, por todo apoio, ensinamentos e por acreditarem em mim. À minha irmã Marcela, por compartilhar e ouvir minhas dúvidas e pelo estímulo em momentos difíceis.

Também agradeço muito a minhas tias Maria Cristina Luiz Ferrarini e Maria Cecília Luiz, por terem me motivado e por serem suporte em momentos do meu amadurecimento pessoal e profissional.

Gostaria de agradecer ao meu orientador, Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, que me auxiliou e fez a diferença neste processo de desenvolvimento como pesquisador. Aproveito para agradecer aos professores participantes da banca de qualificação e de defesa, pelas orientações e contribuições.

Agradeço aos meus avós Célia e Fernando por terem me acolhido em sua casa, me dando um lar neste período de mestrado.

Agradeço à Fernanda Costa que, esteve comigo nesta jornada e me apoiou nos momentos difíceis e se alegrou comigo nos bons momentos.

Também agradeço à escola estadual onde a pesquisa foi feita e principalmente aos estudantes, que foram sempre tão participativos e verdadeiros. Sou grato pelo grupo que formamos nessa escola estadual com participação de professores da UFSCar e da própria instituição, de alunos da graduação, principalmente minha prima Estela, e estudantes da pós-graduação. Vocês me ensinaram muito.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro dado a este estudo.

## RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre as produções corporais e sonoras de estudantes que aparecem nos dispositivos audiovisuais feitos durante um semestre em uma disciplina eletiva denominada Oficinas de Experimentação Audiovisual. Os estudos sobre a compreensão da produção do corpo como prática histórica, cultural e social em contextos distintos se deram neste espaço e tempo. Adotou-se a pesquisa bibliográfica histórica como possibilidade para observar diferentes maneiras de produção do corpo. A pesquisa historiográfica embasou a produção dos dispositivos de criação audiovisual, feitos nas oficinas pelos estudantes, permitindo que produzissem diferentes pontos de vista e enfoques, de forma que construíssem uma relação criativa e fabulatória com seu cotidiano. E nesta perspectiva, os dispositivos audiovisuais podem permitir experiência sensível e atuar de forma a libertar discursos, entendimentos e possibilidades do mundo. Após a realização e interpretação do material produzido nas Oficinas, pudemos observar que a utilização dos dispositivos audiovisuais na escola pode contribuir para o processo do agir autônomo dos estudantes perante seus contextos e proporcionar que reflitam sobre suas formas de ver e sentir o mundo.

**Palavras-chave:** Educação; Corpo; Experimentação Audiovisual; Estudos da Imagem.

## **ABSTRACT**

This work is a reflection on the corporate and sonorous productions of students that appear in audiovisual devices during a semester in a discipline called Audiovisual Food Workshops. Reports on the formation of the body as practical, historical, cultural and social in distinct contexts are developed by space and time. We adopted the bibliographic research The chance to perceive different forms of production of the body. Historiographical research grounded the production of audiovisual images, conducting student workshops, allowing them to produce points of view and approaches, so that they could construct a creative and fabulous relationship with their daily lives. And from this perspective, audiovisual devices can respond to sensitive experience and act in a way that liberates discourses, understandings and possibilities of the world. After the realization and interpretation of the material produced in the Workshops, we were able to observe the use of audiovisual materials in school to help transform the processes in their teaching and development contexts about their forms of expression and feel the world.

**Keywords:** Education; Body; Audiovisual Experimentation; Image Studies.

## LISTA DE FOTOGRAMAS

Fotograma 1 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:03).....	78
Fotograma 2 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:05).....	78
Fotograma 3 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:06).....	78
Fotograma 4 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:08).....	78
Fotograma 5 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:12).....	78
Fotograma 6 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:27).....	78
Fotograma 7 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:30).....	78
Fotograma 8 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:36).....	78
Fotograma 9 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:44).....	78
Fotograma 10 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:48).....	78
Fotograma 11 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:54).....	79
Fotograma 12 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:58).....	79
Fotograma 13 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (01:03).....	79
Fotograma 14 - Disp. 1 – Sem título (00:06).....	82
Fotograma 15 - Disp. 1 – Sem título (00:23).....	82
Fotograma 16 - Disp. 1 – Sem título (00:28).....	82
Fotograma 17 - Disp. 1 – Sem título (00:32).....	82
Fotograma 18 - Disp. 1 – Sem título (00:37).....	82
Fotograma 19 - Disp. 1 – Sem título (00:42).....	82
Fotograma 20 - Disp. 1 – Sem título (00:45).....	83
Fotograma 21 - Disp. 1 – Sem título (00:53).....	83
Fotograma 22 - Disp. 2 – Abbey Road (00:02).....	85
Fotograma 23 - Disp. 2 – Abbey Road (00:17).....	85
Fotograma 24 - Disp. 2 – Abbey Road (00:31).....	85
Fotograma 25 - Disp. 2 – Abbey Road (00:10).....	85
Fotograma 26 - Disp. 2 – Abbey Road (00:21).....	85
Fotograma 27 - Disp. 2 – Abbey Road (00:38).....	85
Fotograma 28 - Disp. 2 – Abbey Road (00:14).....	85
Fotograma 29 - Disp. 2 – Abbey Road (00:23).....	85
Fotograma 30 - Disp. 2 – Abbey Road (00:40).....	85
Fotograma 31 - Disp. 2 – Abbey Road (00:44).....	86
Fotograma 32 - Disp. 2 – Abbey Road (00:48).....	86
Fotograma 33 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:01).....	89
Fotograma 34 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:04).....	89
Fotograma 35 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:06).....	90
Fotograma 36 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:08).....	90
Fotograma 37 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:14).....	90
Fotograma 38 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:15).....	90
Fotograma 39 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:23).....	90
Fotograma 40 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:27).....	90
Fotograma 41 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:01).....	91
Fotograma 42 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:08).....	91
Fotograma 43 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:12).....	91
Fotograma 44 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:14).....	91

Fotograma 45 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:15).....	91
Fotograma 46 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:19).....	91
Fotograma 47 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:22).....	91
Fotograma 48 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:24).....	91
Fotograma 49 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:26).....	91
Fotograma 50 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:45).....	92
Fotograma 51 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (01:13).....	92
Fotograma 52 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (01:41).....	92
Fotograma 53 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:41).....	92
Fotograma 54 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:01).....	95
Fotograma 55 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:03).....	95
Fotograma 56 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:06).....	96
Fotograma 57 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:16).....	96
Fotograma 58 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:20).....	96
Fotograma 59 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:27).....	97
Fotograma 60 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:28).....	97
Fotograma 61 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:29).....	97
Fotograma 62 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:30).....	97
Fotograma 63 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:31).....	97
Fotograma 64 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:33).....	97
Fotograma 65 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:35).....	97
Fotograma 66 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:37).....	97
Fotograma 67 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:39).....	97
Fotograma 68 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:42).....	97
Fotograma 69 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:44).....	97
Fotograma 70 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:46).....	97
Fotograma 71 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:51).....	98
Fotograma 72 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:55).....	98
Fotograma 73 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:57).....	98
Fotograma 74 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:01).....	98
Fotograma 75 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:03).....	98
Fotograma 76 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:04).....	98
Fotograma 77 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:05).....	98
Fotograma 78 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:06).....	98
Fotograma 79 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:08).....	98
Fotograma 80 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:11).....	98
Fotograma 81 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:12).....	98
Fotograma 82 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:13).....	98
Fotograma 83 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:13).....	98
Fotograma 84 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:14).....	98
Fotograma 85 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:16).....	98
Fotograma 86 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:17).....	98
Fotograma 87 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:20).....	99
Fotograma 88 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:24).....	99
Fotograma 89 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:27).....	99
Fotograma 90 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:29).....	101
Fotograma 91 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:31).....	101



Fotograma 92 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:31) .....	101
Fotograma 93 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:32) .....	101
Fotograma 94 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:33) .....	101
Fotograma 95 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:34) .....	101
Fotograma 96 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:35) .....	101
Fotograma 97 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:36) .....	101
Fotograma 98 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:37) .....	101
Fotograma 99 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:39) .....	101
Fotograma 100 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:40) .....	102
Fotograma 101 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:41) .....	102
Fotograma 102 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:44) .....	102
Fotograma 103 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:46) .....	102
Fotograma 104 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:51) .....	102
Fotograma 105 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:01) .....	102
Fotograma 106 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:02) .....	102
Fotograma 107 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:03) .....	102
Fotograma 108 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:12) .....	102
Fotograma 109 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:13) .....	102
Fotograma 110 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:17) .....	102
Fotograma 111 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:26) .....	102
Fotograma 112 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:40) .....	102
Fotograma 113 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:44) .....	102
Fotograma 114 - Disp. 4 – Pecados Capitais (02:52) .....	102
Fotograma 115 - Disp. 4 – Pecados Capitais (2:55) .....	102
Fotograma 116 - Disp. 4 – Pecados Capitais (03:00) .....	103
Fotograma 117 - Disp. 4 – Pecados Capitais (03:01) .....	103
Fotograma 118 - Disp. 4 – Pecados Capitais (03:04) .....	103
Fotograma 119 - Disp. 4 – Pecados Capitais (03:06) .....	103
Fotograma 120 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:01) .....	105
Fotograma 121 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:02) .....	105
Fotograma 122 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:03) .....	105
Fotograma 123 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:04) .....	106
Fotograma 124 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:07) .....	106
Fotograma 125 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:09) .....	106
Fotograma 126 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:12) .....	106
Fotograma 127 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:20) .....	106
Fotograma 128 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:25) .....	106
Fotograma 129 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:29) .....	106
Fotograma 130 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:31) .....	106
Fotograma 131 - Disp. 7 – Épico (00:02) .....	117
Fotograma 132 - Disp. 7 – Épico (00:03) .....	117
Fotograma 133 - Disp. 7 – Épico (00:05) .....	117
Fotograma 134 - Disp. 7 – Épico (00:08) .....	117
Fotograma 135 - Disp. 7 – Épico (00:09) .....	117
Fotograma 136 - Disp. 7 – Épico (00:10) .....	118
Fotograma 137 - Disp. 7 – Épico (00:17) .....	118
Fotograma 138 - Disp. 7 – Épico (00:18) .....	118

Fotograma 139 - Disp. 7 – Épico (00:19) .....	119
Fotograma 140 - Disp. 7 – Épico (00:23) .....	119
Fotograma 141 - Disp. 7 – Épico (00:25) .....	119
Fotograma 142 - Disp. 7 – Épico (00:26) .....	119
Fotograma 143 - Disp. 7 – Épico (00:27) .....	119
Fotograma 144 - Disp. 7 – Épico (00:29) .....	119
Fotograma 145 - Disp. 7 – Épico (00:41) .....	119
Fotograma 146 - Disp. 7 – Épico (00:49) .....	119
Fotograma 147 - Disp. 7 – Épico (00:56) .....	120
Fotograma 148 - Disp. 7 – Épico (00:58) .....	120
Fotograma 149 - Disp. 7 – Épico (00:59) .....	120
Fotograma 150 - Disp. 7 – Épico (01:01) .....	121
Fotograma 151 - Disp. 7 – Épico (01:02) .....	121
Fotograma 152 - Disp. 7 – Épico (01:05) .....	121
Fotograma 153 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:01) .....	124
Fotograma 154 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:06) .....	124
Fotograma 155 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:09) .....	124
Fotograma 156 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:14) .....	124
Fotograma 157 - Disp. 8 – natureza e não natureza.....	125
Fotograma 158 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:19) .....	125
Fotograma 159 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:25) .....	125
Fotograma 160 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:36) .....	125
Fotograma 161 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:39) .....	125

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - LUXÚRIA .....	94
Figura 2 - IRA.....	94
Figura 3 - GULA.....	94
Figura 4 - ORGULHO .....	94
Figura 5 - PREGUIÇA.....	94
Figura 6 - GANÂNCIA .....	94
Figura 7 - INVEJA.....	94
Figura 8 - The Artist Is Present - Marina Abramvic.....	105

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante A (Baianá) .....	108
Foto 2 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante A (Clair de Lune) .....	108
Foto 3 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante A (Percusion Africana) .....	108
Foto 4 – Disp. 6 - Poses e Fotos - Participante A (Requiem for a Dream ) .....	108
Foto 5 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante E (Baianá).....	109
Foto 6 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante E (Clair de Lune).....	109
Foto 7 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante E (Percusion Africana).....	109
Foto 8 - Disp. 6 - Poses e Fotos - Participante E (Requiem for a Dream ).....	109
Foto 9 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante G (Baianá) .....	109
Foto 10 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante G (Clair de Lune).....	109
Foto 11 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante G (Percusion Africana) .....	109
Foto 12 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante G (Requiem for a Dream ) .....	109
Foto 13 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante L (Baianá) .....	109
Foto 14 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante L (Clair de Lune).....	109
Foto 15 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante L (Percusion Africana).....	109
Foto 16 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante L (Requiem for a Dream ) .....	109
Foto 17 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante N (Baianá).....	110
Foto 18 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante N (Clair de Lune).....	110
Foto 19 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante N (Percusion Africana) .....	110
Foto 20 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante N (Requiem for a Dream ) .....	110
Foto 21 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante P (Baianá).....	110
Foto 22 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante P (Clair de Lune) .....	110
Foto 23 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante P (Percusion Africana).....	110
Foto 24 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante P (Requiem for a Dream ) .....	110
Foto 25 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante R (Baianá).....	110
Foto 26 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante R (Clair de Lune).....	110
Foto 27 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante R (Percusion Africana) .....	110
Foto 28 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante R (Requiem for a Dream ) .....	110
Foto 29 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante S (Baianá).....	111
Foto 30 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante S (Clair de Lune) .....	111
Foto 31 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante S (Percusion Africana).....	111
Foto 32 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante S (Requiem for a Dream ).....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CNE	Conferência Nacional de Educação
E.E.	Escola Estadual
IC	Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PV	Projeto de Vida
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 COMO LER ESTE TRABALHO.....	19
<b>2 HISTÓRIA E CONCEPÇÃO DO CORPO: A INTERCONEXÃO ENTRE NATUREZA E CULTURA .....</b>	<b>20</b>
2.1 REFLETIR SOBRE O CORPO NA HISTÓRIA.....	20
2.2 O CORPO-BELO E A ANTIGUIDADE GREGA.....	21
2.3 O CORPO E O PECADO: DICOTOMIA ENTRE ALMA E CORPO.....	25
2.4 O CORPO-CRISTO NA IDADE MÉDIA: OS PECADOS DA CARNE .....	28
2.5 O CORPO-MÁQUINA E A ERA MODERNA: O PARADIGMA DE UM CORPO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA .....	31
2.6 ATUALIDADE E CRISE DO CORPO: BELEZA ESTÉTICA E IDEAL DE SAÚDE .....	38
2.7 O CORPO HOMEM, MÁQUINA E TECNOLOGIA .....	43
2.8 O CORPO-ESCOLA.....	47
2.9 O CORPO-IMAGEM.....	50
<b>3 OFICINAS DE EXPERIMENTAÇÃO VISUAL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL .....</b>	<b>54</b>
3.1 OFICINAS DE EXPERIMENTAÇÃO: PRIMEIRO CONTATO .....	54
3.2 DISPOSITIVOS AUDIOVISUAIS DO CORPO-IMAGEM.....	58
3.3 IMAGENS DO CORPO-MEMÓRIA .....	62
3.4 CORPO-CONSTRUÇÃO: OS DISPOSITIVOS AUDIOVISUAIS DO CORPO COMO IMAGEM.....	66
3.4.1 O corpo-coletivo: pesquisa como processo contínuo de releitura dos dispositivos do corpo-imagem .....	66
3.4.2 Seria o corpo uma imagem? .....	68

3.5 PROJETO/ATIVIDADE DE EXTENSÃO COMO FORMA DE RECONHECER AS IMAGENS CORPORAIS.....	73
<b>4 DISCUSSÃO/INTERPRETAÇÃO DAS IMAGENS CORPORAIS E SONS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>75</b>
4.1 DISPOSITIVO 1 – MÉDICO E O MONSTRO .....	75
4.1.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 1 – O Médico e o Monstro – Grupo 1 – “A fúria do inspetor” .....	77
4.1.2 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 1 – O Médico e o Monstro – Grupo 2 – “Sem Título” .....	82
4.2 DISPOSITIVO 2 – ABBEY ROAD .....	84
4.2.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 2 – Abbey Road .....	84
4.3 DISPOSITIVO 3 - CAMPO E CONTRACAMPO.....	88
4.3.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 3 – Campo e Contracampo .....	89
4.4 DISPOSITIVO 4 - PECADOS CAPITAIS.....	93
4.4.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 4 – Pecados Capitais.....	95
4.5 DISPOSITIVO 5 - MARINA ABRAMOVIC .....	104
4.5.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 5 – Marina Abramovic.....	105
4.6 DISPOSITIVO 6 – POSES E FOTOS.....	108
4.6.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 6 – Poses e Fotos.....	108
4.7 DISPOSITIVO 7 – Épico.....	116
4.7.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 7 - Épico.....	117
4.8 DISPOSITIVO 8 – Natureza e não natureza .....	123
4.8.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 8 – Natureza e não Natureza .....	124

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido(TALE) .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO C – textos: pecados capitais .....</b>	<b>143</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tratou de reflexões sobre as produções corporais e sonoras de estudantes que aparecem nos dispositivos audiovisuais feitos em uma Escola Estadual de Ensino Integral do interior paulista. Durante um semestre, foi ministrada uma disciplina eletiva denominada Oficinas de Experimentação Audiovisual, e os estudos sobre compreensão da produção do corpo como prática histórica, cultural e social em contextos distintos se deram neste espaço e tempo.

Nesta pesquisa, parte-se do princípio de que a produção corporal dos indivíduos é parte de um processo de formação cultural. Entendendo as especificidades dos períodos históricos na construção corporal por meio de imagens agentes, esta pesquisa propõe a apresentação de imagens e sons de corpos produzidos nas Oficinas de Experimentação Audiovisual sob a ótica da seguinte questão: como os estudantes produzem seus corpos em forma de imagens por meio dos dispositivos audiovisuais?

Assim, esta pesquisa teve como principal objetivo propor uma interpretação sobre a produção audiovisual resultante da realização dos dispositivos de criação<sup>1</sup> que abordaram o corpo como temática de trabalho com estudantes do Ensino Médio. Para tanto, manter-se-á em vista que a produção audiovisual relacionada ao corpo, nas Oficinas, o apresentou considerando elementos em forma de imagens, que são produtos de um contexto histórico e cultural.

Partiu-se da hipótese de que os estudantes produziram vídeos e fotografias sobre seus corpos, que revelariam comportamentos sociais que teriam sido internalizados e naturalizados por eles. Deste modo, para que fosse possível organizar e sistematizar um conhecimento que permitisse a compreensão da produção do corpo como prática social e cultural, foi feita uma primeira pesquisa bibliográfica que possibilitou subsidiar uma reflexão sobre alguns dos conceitos de corpo produzidos por diferentes momentos de distintas sociedades e embasar a construção dos dispositivos de criação audiovisual que abordassem a temática do corpo.

---

<sup>1</sup> Os *dispositivos* são entendidos aqui como exercícios de experimentação e criação artística e cinematográfica, conforme abordagem desenvolvida por MIGLIORIN (2015).

A discussão apresentada nesta pesquisa pode contribuir para a educação na medida em que abre espaço para a realização de dispositivos audiovisuais na escola, o que proporcionaria ao estudante a possibilidade de criar e, assim, reinventar o seu mundo. A arte pode ser uma forma de libertar discursos e entendimentos, um espaço onde se tem liberdade de transformar a forma como objetos e subjetividades são percebidos.

O esforço reflexivo, de caráter histórico, que foi feito sobre a produção do corpo como prática social e cultural atravessou distintos momentos históricos, na tentativa de formular, não uma escala cronológica e de percepção evolutiva sobre o corpo, mas para se ter uma referência sobre a produção do corpo como prática cultural. Para tanto, recorreu-se a autores como Soares (2000, 2011) e Cambi (1999), na tentativa de compor um mosaico de aspectos a serem trabalhados nas oficinas, como, por exemplo, a noção de corpo-belo (Grécia Antiga), corpo-cristão (Idade Média), corpo-máquina (Idade Moderna) e corpo-fragmento na atualidade.

Esse movimento de pensamento foi importante para dar suporte à elaboração dos dispositivos audiovisuais sobre a temática do corpo. A pesquisa bibliográfica sobre o corpo na história foi relevante, não apenas para sustentar a abordagem temática, mas para possibilitar o vislumbre de uma perspectiva imagética da produção do corpo no âmbito da arte (dispositivos audiovisuais).

O interesse sobre esse aspecto da pesquisa precede o ingresso do proponente desta pesquisa no Mestrado. Formado em Ciências Sociais, concluiu Iniciação Científica (IC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de Filosofia com o título: Noção de Comunidade na Grécia Antiga. Aliado a isso, havia o interesse por imagem, desenho, teatro e performances corporais como as de Stelarc<sup>2</sup>. Sempre houve interesse dele pelo estudo do corpo como suporte artístico, tendo se matriculado em cursos de teatro e na experimentação corporal promovida em São Paulo, pelo SESC, com Marina Abramovic<sup>3</sup>. Portanto, a questão do corpo sempre esteve presente em sua vida e buscou na Arte e Educação um campo de

---

<sup>2</sup> Stelios Arcadiou, mais conhecido como Stelarc, artista contemporâneo cujas performances se voltam para a projeção do corpo, permitindo um vislumbre não só de “[...] um ou outro aspecto atual ou futurista da sociedade humana, mas toda uma proposta adaptativa e evolutiva” (HOLZAPFEL, 2008, p.67).

<sup>3</sup> Artista performática, que faz de seu corpo o principal material e instrumento de seu trabalho, o objeto primário de suas performances (KLEIN, 2003).

início para os estudos formais do corpo. A oportunidade de participar como integrante da equipe das Oficinas de Experimentação Audiovisual contribuiu para transformar esse interesse em uma dissertação de mestrado.

Deste modo, a segunda seção desta pesquisa se pautou especialmente na busca, por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter historiográfico, de uma noção de corpo, destarte, uma concepção de corpo como produto de contextos históricos distintos.

Na terceira seção, com o auxílio de outros autores como Almeida (1999a, 1999b, 2004) e Migliorin (2015, 2016), que desenvolvem e discutem conceitos como os de educação visual e questões a respeito dos dispositivos de criação visual<sup>4</sup>, foi desenvolvida a metodologia a ser aplicada nas Oficinas de Experimentação Audiovisual, relacionada à temática do corpo.

As oficinas tiveram sua inspiração principal no material “Cadernos do Inventar com a Diferença”, de Cezar Migliorin (MIGLIORIN, 2016). O projeto foi desenvolvido como Disciplina Eletiva na Escola Estadual de Ensino Integral. Os encontros foram realizados semanalmente e a cada encontro foi desenvolvido um dispositivo com diferentes propostas e temas. Os dispositivos têm como objetivo dar autonomia aos estudantes, ao mesmo tempo em que desestabiliza suas formas já sedimentadas de conceber, ver e sentir o mundo, o que possibilita a reinvenção de si mesmos e da comunidade em que se inserem. Isso ocorre, porque os dispositivos permitem aos estudantes produzir diferentes pontos de vista, enfoques e formas de vida, tendo, assim, uma função social.

Na quarta seção, é apresentada uma consideração sobre os dispositivos: uma descrição de como foram feitas as produções e uma discussão das imagens produzidas.

Por fim, na quinta e última seção, são apresentadas as considerações finais nas quais se colocou tudo o que foi apreendido no desenvolvimento da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento (MIGLIORIN, 2015, p. 14).

## 1.1 COMO LER ESTE TRABALHO

Como esta pesquisa teve como objeto a produção da imagem dos corpos por meio dos dispositivos audiovisuais, para que haja uma melhor compreensão da perspectiva que esse trabalho se propôs a apresentar, é preciso fazer sua leitura juntamente com a observação do Material Audiovisual produzido pelos estudantes nas Oficinas de Experimentação Audiovisual.

Esse material está disponibilizado em formato de DVD, e acompanha o material impresso desta dissertação. A observação do material é fundamental para o entendimento integral do que é apresentado nesta pesquisa, e seu conteúdo será abordado na quarta seção deste trabalho.

O conteúdo do DVD foi organizado de forma a apresentar a sequência dos dispositivos, conforme aparecem na pesquisa. Ao abrir o DVD, o leitor visualizará um conjunto de pastas, que têm a função de organizar e categorizar os dispositivos. Cada pasta contém o(s) arquivo(s) em vídeo(s) e foto(s) produzidos pelos estudantes sobre uma temática. A visualização das produções deve ser feita anteriormente à leitura escrita de cada dispositivo disponível na quarta seção.

## **2 HISTÓRIA E CONCEPÇÃO DO CORPO: A INTERCONEXÃO ENTRE NATUREZA E CULTURA**

Tentou-se pensar imagens do corpo produzidas historicamente que pudessem ressoar processos de trabalho nas Oficinas de Experimentação Audiovisual, mais do que a busca por revelar a história das personalidades e das civilizações. Assumiu-se a premissa de que diferentes sociedades e culturas constituem os corpos como atributos de padrões sociais. “No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 1995, p. 105).

Nesta segunda seção, buscou-se, em um esforço reflexivo, ensaiar alguns fundamentos históricos que permitissem compreender a produção do corpo como prática social e cultural. Refletiu-se sobre histórias e conceitos de corpo, nas imagens e no imaginário deste processo em diferentes momentos de distintas sociedades. Para tanto, assumiu-se também a perspectiva da imagem não apenas como a formulação de entendimentos e sensibilidades que partem de um suporte visual, mas também como o conjunto de noções, práticas e ideias que, em conjunto, atuassem sobre a concepção e produção dos corpos em determinados períodos, como imagens filosóficas, conceituais ou mesmo paradigmáticas.

Esta segunda seção foi resultado de uma imersão do proponente desta pesquisa em uma reflexão histórica sobre a imagem do corpo e a arte, que deram suporte para a elaboração dos dispositivos.

### **2.1 REFLETIR SOBRE O CORPO NA HISTÓRIA**

Segundo Silva (2011, p. 26), o corpo pode ser concebido como “[...] um ponto privilegiado na interconexão entre natureza e cultura”, que pertence ao mundo natural e social ao mesmo tempo. Tendo essa ideia como referência, são observados o padrão de beleza, a sensualidade, a saúde e a postura como instâncias socialmente instituídas. Essa perspectiva compreende o corpo segundo olhares diferenciados, isto é, especificidades culturais e pensamentos – pessoais e/ou coletivos – voltados para tentar governá-lo.

Para Rosário (2006), a noção de corpo histórico advém de mudanças em diversos discursos que, ao longo do tempo, produziram a história do corpo ou os

corpos na história. Pensar o corpo nos dias de hoje é tarefa complexa, pois o ciberespaço e a realidade virtual põem em xeque a prevalência de determinadas noções sobre o real e seu sentido, o que dificulta a definição de um princípio claro, que separe o real do virtual,

[...] perplexidade parece ser o sentimento mais frequente experienciado nos nossos dias. Vemo-nos incapazes de, ou mal preparados para, entendermos o que constituía a nossa sensação de realidade, aquilo que éramos e o que somos. Surgem então outras questões. Quem somos nós, humanos? O que é ser um corpo? O que é ter um corpo? O que é hoje a nossa corporeidade? Que possibilidades nos são abertas e que experiências nos são possíveis? (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 24).

Com a intenção de conhecer os sentidos construídos para o corpo humano no presente, caminha-se pela História, ainda que brevemente, observando as diferentes maneiras de tratar o corpo, a sexualidade, os gêneros. Percebe-se o quanto essas diferentes formas são construções de distintas culturas e sociedades ao longo da História. O objetivo desta caminhada não foi apenas o de demarcar datas e épocas, como sucessão de períodos lineares e evolutivos, mas de observar especificidades em dizeres e imagens, com o objetivo de assimilar melhor, ou simular uma noção de corpo que se destacasse em determinadas épocas.

Pretendeu-se caminhar pela história como por uma busca pelo corpo como *experiência*, na polis grega, no cristianismo, na Idade Média, nos tempos modernos e contemporâneos, com intenção de discutir alguns de seus traços marcantes na atualidade, sempre com a ideia de que se produz uma história em aberto.

## 2.2 O CORPO-BELO E A ANTIGUIDADE GREGA

Na Grécia Antiga a concepção de corpo, advinda do período Helenístico (30 a.E.C. - 200 E.C.), surge da ideia de as *imagens do corpo* serem referenciais – por isso imagens (plural) do corpo (singular) –, sendo que estas imagens-modelo eram reveladoras de ideais estéticos e, desta forma, suportes de idealização do belo.

A noção de belo advém, em grande parte, das formulações filosóficas de Platão, 427 E.C. - 347 E.C. Para o filósofo, o belo se pauta pela ideia de perfeição, sob certa medida, e pela noção de verdade. Repousado no mundo das

ideias, o belo não estaria no mesmo plano do mundo sensível (plano das coisas físicas), o qual poderia ser percebido pelos sentidos humanos e corporais. A essência só poderia ser contemplada pela filosofia, pela razão e pela poética, afinal tudo que não repousa no mundo das ideias, das essências, estaria fadado à transformação e à mudança, o que não ocorreria com a essência das coisas e seu caráter imutável.

O belo, em sua essência, só pode ser o objeto da filosofia, dado que essa se propõe a contemplar o mundo em sua essência ideal. [...] Essa realidade mais saturada e fundamental são as ideias universais, apenas contempláveis para a razão e inacessível aos sentidos. [...] O filósofo é, portanto, aquele que, como amigo da verdade, aspira a superar a aparência enganosa que os sentidos sugerem, a fim de atingir a suprema realidade existente nas ideias puras. [...] Nesse sentido o caminho do filósofo é o caminho para a realidade e a verdade. A realização desse caminho não é apenas um exercício intelectual. Exige a transformação da alma inicialmente propensa ao mundo material. Só quem consegue superar o vício pelas coisas passageiras se torna digno para adentrar o mundo da verdade eterna. E quem resgata em si a eternidade das ideias participa também do belo. Em Platão existe, portanto, uma unidade entre Ciência, Religião e Ética. O processo cognitivo leva a comunhão com o divino e a irradiação desta comunhão e o belo. A realização do homem e a Verdade, o Bom e o Belo (GREUEL, 1994, p.148-149).

Trata-se de um mundo ideal, o mundo das ideias e, neste mundo, seria encontrado o *belo* - um corpo-ideia produzido no aprimoramento.

Na leitura atual de Aertsen (2008), o *belo* implica o bom, é uma manifestação da bondade. Por conseguinte, afirmado como importante, ou mesmo essencial no processo de formação do cidadão. Segundo Nunes (2013), a ideia de *belo* estaria associada a uma questão de moralidade: “Mas responde-me ainda: não achas que o *belo* é simultaneamente *bom*? Penso que sim” (PLATÃO, 2003, p. 33, grifo nosso).

Dessa forma, Platão (2003) aponta que as ações não são boas nem más, mas se tornam *belas* pela forma como são feitas: se o agir está de acordo com as regras do honesto e do justo, a ação torna-se bela; caso a ação dos cidadãos gregos fosse contrária à justiça, elas não seriam belas. Observar-se em Platão (1996) esse efeito do *belo*, que o apresenta como bom: o bom estilo, a boa forma, a boa harmonia. Pois, como aposta Nunes (2013), a sabedoria modela o caráter na bondade e na beleza, portanto, o *belo* está ligado ao caráter e também ao bom.

Para que o homem possa contemplar o belo, é necessário que passe por um processo de educação corporal e social que produza seu comportamento. Segundo Nunes (2013), a busca pelo *belo* nas ações dos cidadãos se configurou

como moralidade e, nesta mesma perspectiva, a educação estética foi uma educação moral. Logo, a busca do *belo* “em si” esteve “intrínseca à formação do cidadão grego”, assim, neste contexto, o belo tem uma utilidade. Um ser humano que tenha contemplado o *belo* em si é capaz de produzir virtude, conseqüentemente, no pensamento platônico, este homem é bom.

É possível observar que a imagem do corpo grego fomenta uma forte referência de ideais estéticos, ainda na atualidade. Na verdade, em função do seu constante aprimoramento, esse corpo foi – na sociedade grega – radicalmente treinado, produzido, e tal imagem idealizada em consonância com o conceito de cidadão, com um corpo virtuoso. Desta forma, na Grécia, além do elemento estético, o corpo adquire um sentido de corpo político.

A natureza humana se manifestaria de dentro para fora, em consonância com outros sujeitos por meio do estudo da filosofia, arte, poesia, ginástica etc. Neste sentido, o corpo foi valorizado pela sua saúde, capacidade atlética e fertilidade. A sociedade grega concebia o corpo como algo que deveria ser perfeito – beleza física, estética e intelecto – sendo este o ideal do corpo belo.

Segundo Rosário (2006), a moral relacionada ao corpo e ao sexo não era rigidamente autoritária, mas situava normas de conduta para evitar excessos – a falta de controle do sujeito sobre si mesmo – prescrevendo o “bom uso” dos prazeres, como a bebida, a comida e o sexo.

Evidentemente que não se pode esquecer de que o conceito de cidadão grego era restrito. Sendo assim, para se conceber cidadão ou um homem livre, ele não poderia ser escravo, mulher, ou imberbe. Aos homens e, somente a eles, destinavam-se os prazeres, sendo que, de forma natural, podiam viver relações afetivas e sexuais externas ao *oikos* e entre cidadãos do mesmo sexo.

Há uma imposição opressora na condição de ser mulher grega, a ela cabe o cumprimento de obedecer e ser fiel aos pais, ao marido e à reprodução – a função de ser mãe. Assim sendo, o corpo da mulher jamais seria produzido como corpo perfeito, como corpo-ideia no sentido platônico. O corpo-mulher nunca seria um corpo político, pois esta era uma ideia produzida para o masculino.

Segundo Tucheran (2004), além do fator sexual como elemento divisório, existia também a questão das vestimentas, com diferentes normas aos corpos masculinos e femininos, impondo uma divisão por meio das leis da cidade. Aos homens era permitido andar *em pelo*, nus pelos ginásios, tal como andar na



cidade com vestes soltas e confortáveis. Aos corpos femininos, ao contrário, impunha-se o uso de roupas em casa e, ao sair à rua, a cobertura intensiva de suas formas corporais.

Tendo em mente as questões que distinguiam homens e mulheres, entende-se que o corpo masculino estava sempre em processo de trabalho e construção constante, era concebido como objeto de admiração pública. Esse processo de “escultura” e produção de corpos tinha sua gênese no *Gymnásion* (trata-se do conceito grego que seria uma referência aos modernos ginásios de atividades esportivas). No entanto, não se pode conceber esse conceito de *Gymnásion* somente como estrutura física, um local de realização de atividades corporais, mas como uma prática, ou estado ou uma condição de ser, de produção do cidadão grego como o *Zoon Politikó*, que Aristóteles anuncia em sua *Ética* e *Nicômaco*. Desta forma, o *Gymnasion* era de suma importância nas polis gregas e na construção do corpo (SILVA, 2011), afinal, a posterior exposição destes corpos nos Jogos Olímpicos se firmava como a realização máxima deste processo.

Para Silva (2011), os corpos nus refletidos nas artes gregas expressam o ideal do belo. Este ideal só poderia ser alcançado por um conjunto de práticas físicas, filosóficas e éticas, eclodindo daí a *physis*. O corpo era produto dos e oferta aos deuses, devendo ser adestrado, treinado, perfumado, exibido e referenciado, capaz de provocar admiração e inveja nos demais mortais. Além da exposição do corpo entre os jovens atletas, que estariam em consonância com a imagem fundamentada na cultura helênica, o corpo também era um importante instrumento de guerra.

Segundo Cunha (2004), por meio dessa forma idealizada de pensar, viver e produzir o corpo, é possível visualizar a sociedade grega, seus princípios filosóficos e sociais. O imaginário grego estava em constante luta e superação de si: desde obstáculos a serem transpostos, ou novas terras para desbravar e conquistar; ou até a superação das corridas, dos saltos, dos halteres, dos discos, dos dardos e dos carros.

Segundo Almeida (2011), ao estudar o filme *Olympia*<sup>5</sup> (OLYMPIA, 2003), observa-se a construção cenográfica dos corpos arianos sobre a

---

<sup>5</sup> Filme sobre as Olimpíadas de Berlim, em 1936, feito sob encomenda de Hitler e lançado em 1938. Direção geral e concepção artística de Leni Riefenstahl.

beleza – como identificação visual sobre os corpos – se fazer como reivindicação do belo grego. Percebe-se a realização de um programa político visual – de educação estética – e seu movimento de construção e reconstrução da memória coletiva nesse momento privilegiado, que é uma Olimpíada.

Relido e transformado no panteão de Deus e das divindades cristãs, estrutura e governa a consciência de todos sob a forma de conflito entre as virtudes e os vícios. O corpo, morada dos sentidos e dos vícios deve ser, através de diversas práticas, purificado, em cerimônias e rituais, para aproximar-se da imagem da virtude, um conceito ideal e esvaziado de concretude que recebe seu significado político e histórico por cada grupo no poder que se deseja mostrar como ideal, como o Bom Governo, a que os cidadãos devem emular e se submeter (ALMEIDA, 2011, p. 88).

No filme, os personagens-atletas representam as virtudes e formosuras do corpo, da concorrência, e do anseio de suas nações. Assim, retratam em si as virtudes que cada cidadão da era moderna, na atualidade do filme 1936, deveria cultivar que a política de seu país triunfasse.

Para Tucherman (2004), os gregos se expunham e celebravam os seus corpos na claridade do dia, contudo os romanos não eram assim. Para Roma e seu Imperador, o que deveria ser evidenciado e exibido eram os monumentos grandiosos, construídos com o objetivo de obter a obediência. Roma se fez na influência do helenismo grego, agregando as imagens gregas à sua cultura, mas tendo-as modificadas com novas formas.

### 2.3 O CORPO E O PECADO: DICOTOMIA ENTRE ALMA E CORPO

O corpo produzido no cristianismo se distinguiu da percepção grega pela inversão no ideal de belo. No cristianismo, surge a prática de recusa do corpo, visto que cabia ao homem descobrir-se como alma que deve lutar contra os desejos para escapar da morte e conquistar a eternidade e a salvação (VAZ, P., 2006). O bem-estar da alma deveria prevalecer sobre os desejos e prazeres da carne. O corpo, como prisão da alma, passou a ser sentido como mortificação, conseqüentemente, devia ser escondido.

Pode-se melhor compreender esta concepção que diz respeito ao corpo em Cambi (1999), ao afirmar que o cristianismo produziu um novo modelo de vida, uma revolução e uma ruptura cultural sem precedentes, sendo extremamente influenciado pela cultura helenística de educação do corpo. “A revolução do

cristianismo é também uma revolução pedagógica e educativa, que, durante muito tempo, irá marcar o ocidente, constituindo uma das suas complexas, mas fundamentais matrizes” (CAMBI, 1999, p.123).

Destacam-se aqui em especial o cristianismo primitivo e seus quatro principais textos formativos/educativos do homem cristão: Evangelhos, Epístolas de São Paulo, o Apocalipse e os Atos dos apóstolos. Serão destacadas as Epístolas de São Paulo, que como os outros textos, buscavam, além da interpretação da mensagem cristã, a transmissão de valores pedagógicos. Observa-se que sua natureza educacional aparecerá especialmente em duas interfaces: o dualismo alma/corpo e a condenação da corporeidade. Originalmente pecaminoso, o corpo era concebido como algo que contrapunha e perturbava a vida do espírito, pois essa vertente pressupunha o corpo como a morada das paixões, o que dificultava o encontro da alma com o reino dos céus. E, neste contexto, o corpo era produzido como um embate consigo mesmo quando objetivava a salvação de si.

Deste modo, o pecado estaria então associado ao uso dos desejos e prazeres do corpo, o que, por conseguinte, caminharia em sentido oposto à educação corporal cristã, que é pautada na renúncia do corpo em função da alma. A não renúncia do corpo afastaria o reino dos céus e a imagem sofredora de Cristo.

Esta ideia fica mais nítida em Santo Agostinho, bispo e teólogo, que nasceu na região norte da África em 354 e morreu em 430 na Argélia. Santo Agostinho interpreta, segundo Cambi (1999), os princípios da filosofia platônica segundo a doutrina do cristianismo – dualismo alma/corpo – mas mantendo os princípios morais cristãos e um forte senso de pecado. Seu pensamento foi uma síntese entre pensamento grego e cristianismo.

O seu pensamento foi, realmente, uma síntese orgânica – entre cultura antiga, pensamento grego, cristianismo, de modo a ocupar, neste último, o papel de guia constante e agudo do pensamento cristão (seja na Idade Média seja na Modernidade), em razão dos temas de que trata, da audácia com que os trata e do método – inspirado em Platão e no seu idealismo – com que os enfrenta (CAMBI, 1999, p.135).

Nesta mesma perspectiva, a virtude, segundo Agostinho, é uma manifestação que levaria o fiel à purificação, que o levaria, por sua vez, ao Reino de Deus. O agir virtuoso do fiel ocorre por meio da ascese: o fiel se encontra em embate consigo mesmo para a prática dos atos bons (virtuosos). E nessa

perspectiva, ascese se refere à busca da união com Deus, que só pode ser contemplada pelos atos bons (virtude).

Em oposição, estão os fiéis que não conduzem suas ações de forma virtuosa e se inserem na prática dos hábitos maus (dos vícios): “a virtude é um hábito do bem” (AGOSTINHO apud MORA, 1975, p. 911). Deste modo, segundo Cambi (1999), a prática da ascese se insere no processo de educação, que aproxima o fiel das condutas virtuosas, um processo de autoeducação do próprio fiel, capaz de corrigir o erro.

O cristianismo operou de forma dualística, ao afirmar a produção de um corpo virtuoso, puro, o que implicou uma educação corporal rígida de seus fiéis, mas ao mesmo tempo exaltou a imagem do corpo de Cristo.

Já os Romanos, quando Adriano construiu o Pantheon, mesmo os mais fortes, não se expunham à luz. O mundo onde se nascia era um mundo sem piedade, tal como o enunciavam os gladiadores no seu juramento. Estes homens, que pretendiam matar-se, afirmavam esta vontade de modo absolutamente contraditório: "Deve-se morrer ereto e invencível". A força física tingia-se de escuridão e desespero. Não nos admira portanto que a grande metáfora do cristianismo seja a Luz de Deus, vinculada a um Poder mais alto e imaterial. (...) Este Deus/criador e centralizador atrairá para si uma nova ordem, de tal maneira generalizante, que destruirá a vontade de forma e as ligações que o corpo humano experimentava até então, para uma configuração particularmente notável. Senão vejamos: o cristianismo pregará a irmandade de todos no amor a Deus, ou seja, proporá, no lugar de uma moral assimétrica e livre, o seu oposto, quer dizer, uma moral simetrizante e mediada pela figura do próprio Cristo, filho de Deus, tornado corpo e carne, que morreu na cruz para nos salvar a todos, sem distinção (TUCHERMAN, 2004, p. 32).

Esta forma de “irmandade de cristo”, pautada na ideia de que todos os humanos são filhos de Deus, acarretará uma pedagogia corporal pautada na noção da necessidade de suportar a dor terrena para aprimorar a alma. Trata-se de um corpo pecaminoso que deve ser guiado em razão do aprimoramento da alma, afinal, o corpo é sede, produto e produtor dos pecados “da carne”.

Neste aspecto, a dor física assume um valor espiritual e – por meio da contemplação da imagem da morte de Cristo – o cristianismo revela a importância do saber lidar com a dor do corpo. A dor do corpo é, nesta perspectiva, mais importante do que saber lidar com os prazeres (TUCHERMAN, 2004). Esta prática, no século XV, será chamada por Tomás de Kempis, de *imitatio dei*, traduzida como *Imitação de Cristo*.

Segundo Sant’Anna (2011), alma e corpo estão separados, e o cristianismo pressupõe que a alma esteja em um patamar elevado em relação ao

corpo. Esta dicotomia evidencia uma recém-adquirida concepção: o homem é concebido de uma alma eterna que transcende a própria natureza. Esta perspectiva revela que é por meio da alma e não do corpo que o homem pode ver Deus. Ao contrário, o corpo pode ser um obstáculo que dificulta esta visão, impedindo a salvação da alma.

Enquanto a alma é pensada em termos positivos e dotada de imortalidade, o corpo permanece mortal, aquilo que impede o homem de conquistar uma contemplação serena da vida. Considerado seu duplo vergonhoso, o corpo padece e está fadado a padecer, pois diferentemente da alma, está submetido aos ciclos naturais, às flutuações do desejo, aos perigos da corrupção (SANT'ANNA, 2011, p. 13).

Para Silva (2011), as dicotomias entre corpo e alma, corpo e mente, existência e essência, natureza e cultura etc. se concretizam com a valorização de um dos pares em detrimento do outro. Pode-se fazer um paralelo com esta ideia associando-a a Almeida (1999a), quando o espectador observa os afrescos da *Capella degli Scrovegni*: Prudência, Estultícia, Fortaleza, Inconstância, Temperança, Ira, Justiça, Injustiça, Fé, Infidelidade, Caridade Inveja, Esperança e Desespero<sup>6</sup>. As virtudes extraem seu sentido virtuoso do corpo-vício ao estabelecer uma relação dicotômica por sua negação.

É no ocidente que, ao lado da censura ao corpo, pode-se observar também uma renúncia da alimentação. No entanto, esta renúncia de uma alimentação se fundamentava na vontade de alcançar o espiritual em detrimento do material (CARMO, 1997).

## 2.4 O CORPO-CRISTO NA IDADE MÉDIA: OS PECADOS DA CARNE

Na idade média, considerando o período entre o século V e o XIV, a presença da igreja coibia o corpo de seus fiéis, conforme se observa em Rosário (2006), que aponta que o cristianismo influenciou o período da Idade Média ao trazer maior rigidez com relação aos valores morais e ao corpo. Igreja e monarquia se juntaram para reforçar o entendimento de que alma e corpo deveriam ser concebidos separadamente. O corpo foi associado ao material como sendo a prisão da alma.

---

<sup>6</sup> As imagens-agentes produzidas por Giotto na Capella degli Scrovegni serão retomadas posteriormente neste trabalho.

Esse mesmo corpo pecador e efêmero, que, segundo Pinto (2010), deveria passar a controlar seus prazeres, se produziu no processo estruturante da inquisição, que construiu discursos de produção do corpo puro. Um corpo que só poderia ser alcançado pela renúncia às paixões mundanas, em função da purificação e elevação do espírito ao Paraíso, ao Reino dos Céus.

Nessa época, podem-se distinguir várias técnicas produtoras de corpos virtuosos como castigos, execuções públicas, condenações feitas pela Inquisição, o autoflagelo etc. Em 1254, a Inquisição emprega tortura e fogueira como forma de punição, com autorização do Papa Inocêncio IV. Estas penalidades eram realizadas em cerimônias públicas, regidas pelo direito canônico.

O direito canônico, a seu turno, considerando a Igreja com instituição puramente religiosa, visa disciplinar o relacionamento entre ela e seus subordinados pela fé, uma vez que professam a doutrina do cristianismo. O escopo precípua do direito canônico, portanto, é salvação das almas (TUCCI; AZEVEDO, 2001, p. 14).

Apenas os membros do clero tinham o poder de definir se o ato-corpo praticado era um ato contra a fé, contra a Igreja de Cristo. Desta forma, o direito canônico se encarregava da punição dos crimes cometidos contra os “bons costumes” da época, por conseguinte, educava a fogo os corpos.

Os crimes julgados pelo Tribunal eram de duas naturezas: contra a fé, como judaísmo, protestantismo, luteranismo, deísmo, libertinismo, molinismo, maometismo, blasfêmias, desacatos, críticas aos dogmas; contra a moral e os costumes, como bigamia, sodomia, feitiçaria, etc., com toda sua série de modalidades, e que se misturavam com o campo religioso (NOVINSKY, 1983, p. 56).

É perceptível também uma educação/formação/produção do corpo relacionada à sexualidade, visto que se entendia que, por meio dela o mal “possuía” o corpo e a alma do homem. A mulher, ligada à sexualidade, foi associada a rituais de bruxarias e feitiçarias, trazendo consequências tenebrosas para milhares de corpos femininos – tidos como pecaminosos e tentadores – que foram torturados e mortos por conta desta concepção dogmática. As acusações de bruxaria focavam, principalmente, o corpo da bruxa, que era despido, cabelo e pelos raspados, e o corpo examinado à procura de um sinal que pudesse danificar sua integridade.

Pagando por crimes tais como dançar nua sob o luar, a bruxa é marcada pelo despudor e pela degeneração do corpo. Mulheres incômodas para a comunidade, viúvas solitárias ou vizinhas indiscretas, as bruxas eram aquelas cujas práticas eram consideradas crimes mais graves do que as heresias (ZORDAN, 2005, p. 332-333).

Segundo Zordan (2005), a história ocidental foi marcada pela presença de bruxas, que, em seu contexto histórico, são aquelas consideradas detentoras de poder. E toda expressão de poder por parte de mulheres precisava ser punido na concepção do corpo-pecado do Cristianismo medieval. Desta forma, Zordan (2005) afirma que a imagem da bruxa foi produzida pelo expurgo de todos os males atribuídos ao feminino, começando com o pecado original e a desobediência da "primeira mulher", pintada como colaboradora de Satã.

Protagonista de inúmeras condenações, a bruxa serviu como função pedagógica de cunho moralizador durante os séculos em que a Igreja focou a doutrina cristã no combate ao mal, inimigo personificado como o demônio, o adversário de Deus, Satanás (ZORDAN, 2005, p. 333).

Associadas ao corpo, aos pecados da carne, ao diabo, as bruxas eram consideradas também por serem aquelas que corrompem o homem, devendo também ser castigadas. Entende-se que esse corpo-pecado-bruxa foi produzido e praticado em relações socioculturais e, especialmente, os corpos-bruxas, corpos fêmeas, são produzidos na dor da carne em chamas, no processo formador de corpos-virtude da ação do Santo Ofício.

Segundo Cunha (2004) e Tucherman (2004), ainda que os corpos das mulheres persistissem em viver uma vida religiosa, pela necessidade de iluminar um corpo originalmente pecaminoso e portador da mensagem manipulatória da serpente do Éden, os romances cavaleirescos as figuravam como objeto de desejo e motivo de virtuosidade por parte dos corpos-cavaleiros. Portanto, as figuras literárias dos cavaleiros andantes, a imagem do amor cortês, evidenciaram outro entendimento sobre o corpo mulher.

Segundo Barros (2008), o amor cortês valorizou a figura da Dama e também a da sujeição do poeta trovador à Dama, em nome do Amor. No entanto, trata-se de uma corpo-amor com especificidades, nas quais o amador deve manter em segredo a relação amorosa. Esta relação, idealizada, oculta o corpo-sexo em nome de um corpo-alma, virtualizado de virtudes e práticas de castidade. Ao observar esta relação, nota-se que a Dama está em uma posição inalcançável – casada ou ocupando altas posições sociais – o que não lhe permite ter uma relação corpo-carnal com o trovador. É nesse contexto que o amador cortês se faz, seguindo os princípios da mesura:

A Mesura, virtude que torna o Amador capaz de comportar-se com temperança e com moderação diante desta relação amorosa que é por outro lado de completa entrega, deve ser cultivada, e na verdade aprendida pelo trovador ou pelo amante cortês que realiza através do amor o aprimoramento do seu espírito. Deve o Amador exercer uma infinita capacidade de espera, aprimorando uma paciência que é a única virtude que o permitirá manter-se vivo diante deste desejo extremo que está fadado a não se realizar nunca. Neste sentido, desempenha uma função dialética imprescindível a virtude da Mesura, através da qual o Amador procura exercer algum controle sobre os seus próprios sentidos, exercitando-se tanto na capacidade de discrição como na de evitar que o conduza aos extremos da loucura e da morte o inevitável desespero diante do afastamento do objeto amado (BARROS, 2008, p. 7, grifo do autor).

Pleno de inúmeros paradoxos, é dessa forma que o Amador se insere em um processo de extravasamento dos seus sentidos, assim como em sua contenção. É assim que o Amor Cortês, pleno deste e de outros paradoxos, apresenta-se simultaneamente como um extravasamento dos sentidos e como um sistema educativo para a contenção e educação dos sentidos.

Segundo Tucherman (2004, p. 67), “em diferentes épocas e em diversas sociedades, o amor foi inventado e reinventado, assim como o corpo que o suporta e o experimenta”.

O amor é afecção violenta que precisa de um vigoroso tratamento; é produzido pela mulher, sem que frequentemente ela o saiba: ele penetra o amante pelos olhos e vai alojar-se em seu coração, onde ganha o cérebro e os testículos, que formam com o coração os três pontos locais de amor no homem (TUCHERMAN, 2004, p. 64).

Nas práticas dos trovadores, a paixão amorosa, corporal, põe em cena um corpo-desordem que deve ser dominado, podendo ser pela razão, pelo coito medicinal, ou até pela estilização artística na erótica provençal.

O Cristianismo teve uma história paradoxal e ambígua em relação ao corpo, com reservas à sua interpretação, com perspectivas de transformações em suas imagens, com forte discurso sobre o pecado e o controle do corpo, todos estes temas sempre atrelados à teologia e à espiritualidade cristã. Discursos que propiciaram a produção e construção do corpo-fiel.

## 2.5 O CORPO-MÁQUINA E A ERA MODERNA: O PARADIGMA DE UM CORPO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

No período do Renascimento, na civilização ocidental, ficam visíveis as concepções científicas, como princípio norteador às ações humanas, com uma



maior preocupação relacionada à liberdade. Como consequência desta nova preocupação, uma nova concepção de corpo é construída, com destaque ao discurso da razão e da ciência, como protagonistas da sociedade.

Segundo Pelegrini (2004), o avanço da ciência e da técnica institui esta forma como a única forma de conhecimento legítimo, modificando o corpo, que, agora, sob os ditames dos discursos científicos, serve de objeto de estudos e experiências. Destaca-se, nesse momento, a passagem do teocentrismo para o antropocentrismo.

Nesse contexto, um fator importante que contribuiu para a produção do corpo na modernidade foi a influência da concepção estoica (corrente de origem helenística). Em outras palavras, a modernidade passa a ter reflexos do sistema filosófico da Antiguidade. Para Silva (2011), a concepção estoica está na capacidade de agir ou interferir sobre os seres.

Não existe criatividade ou mudança em um universo material e corpóreo dominado pela racionalidade e por ciclos idênticos, há, apenas, a recorrência e a passividade. “O ‘materialismo’ ou ‘corporeísmo’ dos estoicos foi assimilado criticamente pelo cristianismo e pelas filosofias e ciência moderna” (ABRANTES, 1998 apud SILVA, 2011, p. 35).

Para os estoicos a matéria é a essência, não existe realidade fora da matéria, nem mesmo uma realidade puramente espiritual. Logo, todas as realidades, incluindo as virtudes e vícios do corpo, estariam localizados na matéria.

Deste modo, a concepção da *physis* se tornaria reducionista, pois todos os seres são reduzidos à sua materialidade, numa época que estava “voltada para a imanência, em que se buscava reduzir tudo à *physis* material” (REALE, 1994, p. 106).

O corpo agora passa a ser concebido pela sua materialidade, sendo assim, é um corpo investigado, descrito e analisado, o corpo anatômico e biomecânico (GAYA, 2005). O corpo é produzido como algo que aprende e internaliza trechos da história e da sociedade à qual pertence, sua materialidade agrupa códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades.

Antes de dar sequência ao desenvolvimento desta pesquisa histórica do corpo, é importante assinalar aqui a respeito do que se entende por modernidade, segundo Carvalho (1998):

Estamos entendendo por sociedade moderna ou modernidade um amplo período da história do Ocidente que começa no século XV, com o final da Idade Média e o início do Renascimento, se estendendo até o nosso século. O século XV pode ser tomado como o marco do início da modernidade, porque foi a partir daí que se operaram as grandes mudanças nas formas de conceber o mundo. Essas formas de conceber e de pensar o mundo também são chamadas de racionalidade. Assim, as novas maneiras de conhecer e de intervir na natureza são parte de uma nova racionalidade, surgida com a sociedade moderna e situada na base do desenvolvimento de grande parte do conhecimento científico e das tecnologias que conhecemos no século XX. A modernidade, portanto, refere-se a um período longo, que compreende importantes transformações destacadas como diferentes períodos históricos da sociedade moderna. É o caso do nosso tempo presente que, nesta acepção, dentro deste grande marco da modernidade, também é chamado de período contemporâneo, contemporaneidade, ou, ainda, alta modernidade, como preferem alguns historiadores (CARVALHO, 1998, p. 10).

Trata-se de um momento no qual não se concebe mais uma visão cosmológica e transcendental de um ser que está inserido na totalidade ou na natureza, que estaria fundamentada no fazer nascer o ser humano do interior de si próprio, mas um ser que busca “[...] conhecer para controlar e intervir nos processos naturais” (CARVALHO, 1998, p. 12).

Na modernidade não há espaço para uma noção de *physis*, tal como proposta pelos gregos. Com o advento da ciência moderna, marca-se o fim da transcendência, da totalidade, dos deuses, em função da Ciência positiva e seus métodos científicos. No entanto, observa-se que esse traço de desligamento do homem perante o cosmos estará marcado pela formação dos novos indivíduos que apontam para a independência, conforme se observa na modernidade.

A esse processo de desligamento entre ser humano e natureza corresponderá um tipo muito específico de interesse pelo corpo, que caminha muito mais próximo da dominação e da sujeição, tal como se busca realizar com toda a natureza, do que percebendo-o como um dos fundamentos para uma nova perspectiva ecológica, como se faz necessário nos tempos atuais (SILVA, 1999, p. 8).

Esta concepção moderna de independência dos indivíduos estaria associada a “ser moral, independente, autônomo e, assim, essencialmente, não social” (DUMONT, 1985, p. 75). Logo, o que se observa durante a modernidade é o projeto de “destruição das ordens antigas” em função da produção corporal pautada na ciência positiva. Desta forma, a modernidade produzirá seu próprio corpo:

Segundo Silva (1999), a modernidade produzirá seu próprio corpo em consonância com essa concepção moderna de independência dos indivíduos. A

possibilidade de destruição das ordens antigas se pauta em duas vertentes que se articulam: o fim da hegemonia aristocrática, evidenciada com a Revolução Burguesa, e o fim da expectativa de transcendência do ser humano, esta última podendo ser associada ao expoente do pensamento contemporâneo de Nietzsche (1976, p. 211): “Deus está morto!”.

Nesse momento, indivíduo e mundo são marcados pela materialidade, pela Ciência. Trata-se de uma abordagem que contribui para a intervenção e produção dos corpos.

Séculos após, a ascensão de uma ciência positiva, separada de valores religiosos e do espaço da moralidade, produzirá o corpo como objeto de estudo, observação e intervenção, especialmente por parte da medicina e, no século XIX, da educação física. Disciplinas que contribuíram para a construção da concepção de corpo como objeto, passível de repressões e manipulações, como melhor se pode observar com a consolidação do capitalismo. É importante apontar como a concepção social de corpo no momento do desenvolvimento capitalista se distancia da concepção do corpo grego e de sua proposta de *physis* - pautada na liberdade regrada dos atos.

A partir da ascensão do capitalismo e, conseqüentemente, da modernidade todas as implicações culturais decorrentes dessa nova forma de se organizar social e culturalmente passa a ter agora uma nova forma de percepção do corpo, assentada em novos valores e novas ideologias (SILVA, 1999, p. 10).

Assim, não se pode deixar de apontar que, no século XVIII, devido à nova forma de produção do sistema capitalista, foi possível observar uma transformação nas relações sociais e, conseqüentemente, no modo de vida dos indivíduos. Foi por meio da revolução industrial e da divisão do trabalho nas fábricas, que o trabalhador foi submetido ao maquinário capitalista burguês, em especial, no trabalho desenvolvido em série, por ele realizado neste ambiente. “O corpo faz parte de um sistema simbólico que sustenta toda ordem social. É exatamente essa construção corporal simbólica que emerge das relações sociais” (SANTIN, 1995, p. 41).

O corpo é reduzido, economicamente, a uma forma de ação fisiológica desprovida de qualquer criatividade. Produzido como um objeto, uma “máquina” de acúmulo do capital.

Diferentemente, Vaz (2011) explica que o corpo para quem faz uma narrativa como forma de comunicação da experiência precisa estar presente, seus gestos suas palavras são importantes aos ouvintes. Compara-se ao ritmo do trabalho manual e da intencionalidade com que o trabalhador manual usa o tempo.

Segundo Benjamin (1989 apud VAZ, A., 2006), considerando Marx, é no trato com a máquina que os trabalhadores aprendem a coordenar seu próprio movimento com a contínua e uniforme dinâmica de um autômato.

No século XIX, com o advento da expansão capitalista, é instituído o sistema de produção industrial burguês. Com ela, vem a padronização dos gestos e movimentos, assim como as manifestações corporais. É a partir desta concepção de padronização gestual que se pode compreender melhor o processo de produção do corpo, o que, por sua vez, está inserido em um processo de educação social e corporal. Este processo produz o corpo material e simboliza as relações sociais e a sociedade, em um contexto histórico específico.

O progresso, assim como desenvolvimento da sociedade industrial burguesa, provocou um aumento exponencial de desenvolvimento técnico-científico. Estas novas tecnologias, por sua vez, permitiram à elite burguesa moderna, uma expansão de técnicas e práticas que produzem o corpo. Por conseguinte, são instauradas novas formas de se viver e se relacionar com o corpo. O aumento da expectativa de vida, os novos meios de transporte e comunicação expandiram as formas de interação e realização de atividades corporais.

Foucault (2002), na obra “Microfísica do Poder”, refere-se ao corpo como uma nova forma de poder: trata-se do poder disciplinar. Esta forma de disciplinamento esteve presente nas instituições sociais, com foco na submissão do corpo – domínio sobre ele – por meio de formas repressivas e/ou impositivas sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais.

Os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas gestos, coisas, pelo lugar onde vivem (SOARES, 2011, p.112).

Segundo Soares (2011), o corpo foi submetido às normas que acabaram por transformá-lo; ou em textos que podem ser lidos; ou quadros vivos que revelam regras e costumes de uma ordem social. Assim, são definidos como

lugares de inscrição da cultura, com acréscimos e retiradas de elementos que apresentem padronização ou exceção.

Educado pela matéria da qual é feito o mundo, o corpo é produzido como retrato da sociedade e revela toda a imposição que sofre por viver subjugado às condutas e limites sociais. Logo, esse corpo e sua gestualidade compreendem dinâmicas de códigos e respondem conforme as técnicas, os instrumentos desenvolvidos para submetê-lo e as pedagogias, segundo as normas (SOARES, 2011).

A retenção do corpo, seu controle e disciplina são expressos em diferentes suportes como artes, ambiente de trabalho e vida. Esses sistemas acabam repercutindo na Educação Física, que tem o seu ponto mais forte na saúde corporal e na energia.

Herdeira de uma tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de Ginástica, a hoje chamada de Educação Física foi e é compreendida como um importante modelo de educação corporal que integra o discurso de poder (SOARES, 2011, p.115).

A ginástica seria uma síntese do pensamento científico do século XIX no ocidente europeu, sendo parte integrante dos novos códigos de civilidade. Dessa forma, integrou também os currículos escolares (SOARES, C., 2000).

Nos escritos da Ginástica, no contexto escolar, o que percebemos é o corpo como objeto de intervenção da ciência, como máquina a ser manipulada. Temos diversos saberes que compunham e davam força para a Ginástica: anatomia, mecânica e fisiologia, que compunha os saberes da medicina do século XVII. Estas influenciaram as práticas corporais (SOARES, 2011, p. 115).

Segundo Pelegrini (2004), é possível observar que todas as atividades físicas, às quais os indivíduos se submetiam, eram delimitadas por um conjunto de regras rígidas. Estas regras visavam a propor uma melhora do corpo com o desenvolvimento de saúde e energia corporal. Desta forma, ter um corpo sadio reprimia o indivíduo: a prática física continha a vontade e acabava por contribuir para a subserviência do praticante ao Estado.

Destaca-se que, para Fraga (2011), o corpo é entendido como resultado provisório de diversas pedagogias, conforme determinadas épocas e lugares. Assim, é marcado pela cultura e não pela essência natural, pois é controlado por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes,

impondo limitações, autorizações e obrigações para além de sua condição fisiológica.

Neste contexto, observa-se um processo de padronização e homogeneização dos gestos e hábitos, que foram desencadeadas com a industrialização capitalista e as novas tecnologias.

Para Pelegrini (2004), fundamentado em Hobsbawm (1996), essa homogeneização gestual se estende para outras esferas sociais, como, por exemplo, a educação do corpo alicerçada aos interesses da produção e economia.

Segundo Rosário (2006), a visão de corpo está a serviço da produção e da economia, portanto, deve ser de um corpo que necessita de saúde (para melhor produzir) e de adaptação aos padrões de beleza (para melhor consumir).

Não se pode negar que o aumento exponencial do acesso à informação trouxe mais possibilidades ao conhecimento. Desta forma, é perceptível que o saber ganha um papel fundamental, ao desenvolver formação de sujeitos autônomos e emancipados. Este saber teria também como ênfase à liberdade do corpo, com atuação de forma vanguardista às práticas intervencionistas e produtoras que ali já estavam socialmente instituídas (PAIM; STREY, 2004).

Apesar de investir nestas práticas, a padronização de conceitos de beleza foi estimulada pela irrefreável necessidade de um constante consumo dos sujeitos. Essa nova tendência surge, por sua vez, pela ascensão das novas tecnologias, tendo sido homogeneizada pela lógica da produção capitalista.

Essa nova ordem teve uma grande responsabilidade no encolhimento significativo na quantidade e na qualidade das vivências corporais do homem contemporâneo.

Em meados do século XIX, segundo Tuchermann (2004), o que se observa é uma sociedade marcada pelo anonimato, uma grande população de sujeitos que não se conhecem. Estes sujeitos parecem querer se esquivar dos olhares alheios, indicando uma nova forma de solidão que assola as sociedades modernas e contemporâneas.

Pode-se associar esta ideia tendo como referência a figura literária flâneur, de Edgar Allan Poe. Como um reflexo da sociedade capitalista do século XIX, o flâneur seria um efeito daquilo que chamou de “iminência do abismo”, como um efeito da modernidade. Em efeito, trata-se de uma solidão pela qual passam os indivíduos em meio à multidão, assim como a sensação de fragmentação e de

descontinuidade da vida urbana. É importante salientar que a personagem também reflete uma crítica social, em que os indivíduos no capitalismo não podem mais ter tempo para o ócio ou para si mesmos.

Cultivar o ócio em meio à vida agitada do século XIX foi uma das virtudes do flâneur que Baudelaire procurou imitar o quanto pôde. Naquele momento, já não era possível – como no regime aristocrático anterior – se dar ao luxo de viver no ócio; isso se tornou apenas uma imagem do desejo (MENEZES, 2009, p. 78).

Esta solidão produz um mal-estar no corpo, um corpo solitário quando é exposto no meio do público, um corpo que deve saber administrar a sensação de solidão, vivendo à beira do anonimato.

## 2.6 ATUALIDADE E CRISE DO CORPO: BELEZA ESTÉTICA E IDEAL DE SAÚDE

Segundo Pelegrini (2004), a partir do final do século XX, os sujeitos estão cada vez mais investindo em seus corpos, mas com o objetivo de obter mais prazeres sexuais e/ou de estímulos sociais. Assim, modelos corporais são evidenciados como indicativo de beleza, como um jogo de sedução e imagens.

O corpo pós-moderno passou do mundo dos objetos para a esfera do sujeito, assumido e cultivado como um 'eu-carne', credor de reconhecimento e de glorificação, e mesmo objeto-sujeito de culto (RIBEIRO, 2003, p. 7).

É comum evidenciar sujeitos com preocupações voltadas para a beleza estética ou para o ideal de saúde e/ou magreza e atitude. Preocupações essas que são produzidas pelas instituições sociais, incluindo as mídias, que também contribuem para a educação dos sujeitos, forçando-os a se adaptar a suas propagandas e seus padrões de vida estabelecidos. Ao estipular o corpo em um padrão estético, ou em um modelo, o sujeito corre em busca desse corpo perfeito que, muitas vezes, está inacessível. Fica “enfeitado” pelos interesses da indústria de consumo.

Mudar a cor de pele, o tamanho do nariz, o volume dos seios etc., seja para estar em sintonia com a moda, seja para se sentir bem (ou provavelmente pelos dois motivos), e fazer com que o corpo continue correspondendo ao que cada um sonha mostrar de si representa uma promessa de adquirir uma presença no mundo cada vez mais importante. E quando o corpo é considerado não mais a sede da alma, nem a morada da subjetividade mas, principalmente, a sua expressão mais autêntica e real, é somente por meio dele que se colocam em evidência as intenções e as forças de cada ser humano (SANT'ANNA, 2011, p. 20).

Torna-se uma lógica mercantil, ao mesmo tempo, mas preenche carências e satisfaz necessidades e desejos pessoais. Ameniza o terror da morte ou da velhice, por meio de produtos e/ou técnicas de estéticas. O que está entrelinhas nas propagandas e na mídia é a possibilidade de superar a condição humana, permanecendo vivo e belo.

Reconstruir o próprio corpo com a ajuda de avanços tecnológicos e científicos – cosméticos, cirurgias, uso de próteses, ginásticas, regimes etc. – para ganhar mais saúde e juventude não deixa de ser uma promessa fascinante e diversas épocas da civilização, mas foi na atual que ela conseguiu conquistar um espaço inédito na mídia e uma banalização importante no cotidiano, tanto das grandes quanto das pequenas cidades (SANT'ANNA, 2011, p. 18).

O século XX é marcado pela ascensão de novos discursos e formas de se viver e se relacionar com o corpo: religioso, científico etc. O avanço da ciência imprime no corpo e na alma seus pressupostos científicos. Práticas culturais que produzem o próprio corpo, por isso o século XX é marcado por intervenções da engenharia genética, biologia molecular, clonagens, aumento de próteses, novas técnicas cirúrgicas, uso de substâncias químicas, criação de cyborg etc.

Segundo Ferreira (2008), há uma interdisciplinaridade que concebe o corpo, trata-se de concepções de construção social do corpo.

O contexto social e cultural modela o corpo em suas diversas maneiras de falar, andar, pular, saltar, dançar, sentar, rir, ficar de pé, dormir, tocar, ver, viver e morrer, ou seja, o indivíduo modela seu corpo no diálogo com a sociedade. As convenções sociais revelam a relação do indivíduo com o seu meio social por meio de: ritos, etiquetas, características gestuais, formas de percepção, de expressão de sentimentos, distinção de classe, códigos culturais e sociais, jogos de aparência, jogos de sedução, erotização, adornos, moda, técnicas corporais, marcas de distinção (como tatuagens e piercings), entretenimento físico, lazer, prazer, sexo, relação com o sofrimento, com a dor etc. Tudo está inscrito no corpo (FERREIRA, 2008, p. 472).

Ferreira (2008) afirma que o corpo é objeto no qual os conflitos, a nível simbólico, do nosso tempo em que vivemos, aparecem. E nesse contexto, a cultura não pode ser concebida apenas como um agrupamento de complexos padrões de comportamentos – hábitos, costumes etc., pois ela também é concebida como um conjunto de mecanismos de controle (regras, instruções, receitas etc.). O homem, segundo Geertz (1989), necessita desses programas, desses padrões culturais, pois ordenam seus comportamentos – governam, constroem e produzem o corpo. Por



consequente, os padrões culturais agem como sistemas organizados de símbolos, e a cultura, por sua vez, seria a totalidade destes padrões culturais.

Em Ferreira (2008), pode-se observar um corpo que reflete discursos e conflitos simbólicos, assim como políticos, culturais, econômicos, religiosos etc. Um corpo que reflete e é produzido na sociedade capitalista do século XX, fortemente marcada pelo individualismo e consumo.

O corpo hoje é o maior consumidor nesta sociedade capitalista, isto é, se tornou o objeto de interesse máximo de indústrias de beleza e saúde. A prova disto é o exponencial crescimento de academias, salões de beleza, SPAs, clínicas médicas etc.

[...] o body-building [...] se configura em uma exposição estática e fragmentada do corpo musculoso, que lembra os concursos de beleza feminina até mesmo na nomenclatura de seu mais tradicional evento: Mister Universo [...] Há alguns anos o corpo hipermusculoso vem ocupando outros espaços além das academias de musculação: circos, apresentações em praças públicas, protótipos de brinquedos, cinema, comerciais de televisão, jogos de videogame (FRAGA, 2011, p. 68-69, grifo do autor).

Segundo o mesmo autor (2011), os cuidados físicos dos sujeitos se apresentam como um modo de se preparar para “enfrentar” os julgamentos e expectativas sociais. Logo, é por meio da disciplina corporal que ocorre o sucesso, e no que diz respeito ao reconhecimento e aprovação social, o corpo é construído a partir do olhar do outro.

Não é muito difícil perceber na sociedade moderna um consumo insaciável de revistas ou de programas de televisão que tentam “vender” ou se apropriam da imagem de um tipo de corpo com o intuito de vender objetos de desejo. Mediante isto, para Turner (1992), existem duas perspectivas a respeito do corpo: uma primeira, em que ele é objeto de idealização e, outra, em que é alvo de estigmatização, caso não corresponda aos padrões expressos na publicidade.

Berger (2006) fundamenta que o corpo ideal leva à maior exposição do mesmo, sendo este um ponto central na cultura do corpo, pois quanto maior o investimento para deixá-lo de acordo com os padrões determinados, maior a vontade em mostrá-lo. A identidade é construída a partir da relação entre o que a pessoa vê e pensa sobre si mesma e o que os outros veem e pensam, então, quanto maior o desafio e o trabalho de deixar o corpo de acordo com o que é esperado socialmente, maior é a exposição para que a sociedade possa avaliá-lo (GARBELOTTI, 2016, p. 102).

Cada vez mais as práticas discursivas nos mostram que nada é gratuito, ou que as coisas só podem ser obtidas dentro de um sistema de trocas,

como na famosa frase “no pain no gain”<sup>7</sup> – sem dor não há ganho. Desta forma, o corpo se insere como força de trabalho e tem que ser produzido e preservado no capitalismo. Uma lógica que se destina ao consumo de forma excessiva e, neste contexto, o corpo entra no mercado como capacidade de consumir e ser consumido.

Segundo o sociólogo Bryan Turner (TURNER, 1992), é perceptível que, no início do capitalismo, há uma relação estreita pautada na disciplina, ascetismo, corpo e produção. No entanto, é no capitalismo tardio do século XX que se estabelece uma nova ênfase completamente distinta, trata-se de uma ênfase projetada sobre hedonismo<sup>8</sup>, no desejo e no divertimento próprio.

A definição de corpo, no século XX, está pautada nas propostas sociobiológicas. Neste novo mundo, o corpo é construído, decorado e se expressa de forma individualista, tornando-se um projeto pessoal de grande flexibilidade e adaptável aos interesses do indivíduo. No entanto, não se pode deixar de mencionar que esta passagem de noção de corpo está estritamente relacionada às alterações sociais dos anos de 1960 e 1970. Na década de 80, a irrupção e ascensão da teoria feminista, como a de Judith Butler, que critica a teoria feminista ocidental, questionam as diferenças entre masculino e feminino, e se pergunta: essas diferenças estariam pautadas em fatores históricos e culturais?

O conceito de gênero como culturalmente construído, distinto do de sexo, como naturalmente adquirido, formaram o par sobre o qual as teorias feministas inicialmente se basearam para defender perspectivas ‘desnaturalizadoras’ sob as quais se dava, no senso comum, a associação do feminino com fragilidade ou submissão, e que até hoje servem para justificar preconceitos. O principal embate de Butler foi com a premissa na qual se origina a distinção sexo/gênero: sexo é natural e gênero é construído. O que Butler (2003, p. 26) afirmou foi que, “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (RODRIGUES, 2005, p. 179).

Para Paim e Strey (2004), adaptar-se como sujeito ao grupo social é o mais importante, nem que para isso tenha que desistir da sua liberdade de ação e expressividade corporal.

Ao longo da história, no ocidente, segundo Rosário (2006), existe uma constituição de ser humano sempre levando em conta a duplicidade e a dualidade, com perspectivas de ter posições opostas e distintas. Essas posições dualísticas

---

<sup>7</sup> “No pain, No gain” é uma expressão que se popularizou pela atriz Jane Fonda nos anos 1980.

<sup>8</sup> Prazer como finalidade.

entre corpo e alma, razão e emoção, feminino e masculino, projetam o sentido de corpo sob uma lógica pautada na produção, economia, mercado, consumo.

Para Rosário (2006), uma lógica capitalista de reprodução e de modelo que institui um corpo sexual e produtivo para a figura masculina, mas estreita, limita o espaço da figura feminina.

O discurso psicanalítico também reforça a ligação do corpo com a sexualidade, assim, de maneira geral, o sexual passa a ser o perfil do corpo todo. Esse processo, por sua vez, estabelece uma coisificação das relações pessoais e sociais, não se limitando apenas ao campo da produção e consumo da economia, mas se estende também a outras dimensões sociais, como o da publicidade, que apresenta corpos construídos prontos para serem produzidos e consumidos (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Conquanto tenha desencadeado o progresso material da sociedade moderna, o racionalismo do ocidente acabou promovendo o cerceamento desintegrador da condição humana, a perda da liberdade individual, o esvaziamento ético e a formação de um sujeito egoísta, direcionado, precipuamente, ao ganho econômico. Os indivíduos foram convertidos em meros receptáculos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho (alienação); de técnicas de consumo, enquanto consumidores (coisificação); e de mecanismos de dominação política, enquanto cidadãos da democracia de massas (massificação). A alienação, a coisificação e a massificação se tornaram patologias de uma modernidade em colapso (SOARES, R., 2000, p. 267).

E é sob essa perspectiva, que se reforça a ideia de que o corpo é construído para o olhar do outro. Afinal, este processo produz a ilusão do corpo como um objeto alheio à mente, e faz com que os indivíduos usem seus corpos como um objeto para atingir e atender expectativas socialmente instituídas.

Na esfera da produção, é possível perceber que o corpo depende de uma “correta” fisionomia (estar em forma), que garante o sucesso pessoal, tornando-se um protótipo, um modelo que deve ser seguido e aspirado pelos sujeitos.

É inegável que existem tecnologias que controlam o apetite, fornecem alimentação saudável, sem colesterol, são contra a impotência sexual, a insônia, a depressão etc., sendo estas tecnologias vendidas aos sujeitos como forma de ajuste ao corpo, visto que cada vez mais se distancia a vontade do pensamento da do corpo – o que o pensamento e o corpo querem. Conforme foi visto anteriormente, o cuidar do corpo, assim como o desenvolvimento de técnicas que buscam sua

preservação, reflete aquilo que seria a produção do corpo, irrompida pela própria Modernidade.

Além disso, depois do século XX as técnicas de comunicação foram alvo de influências diretas na experiência do corpo, acabando estas técnicas por promover uma mediação tecnológica generalizada. As novas relações sociais engendradas nos dias de hoje pelas tecnologias da comunicação estão cada vez mais assumindo um importante papel nas relações do sujeito com o mundo, mediando-as.

As novas tecnologias desenvolvidas ao longo da história trouxeram em seu âmago importantes questões. Desta forma, a experiência toda do corpo está sendo posta em questão, colocando fronteiras a serem questionadas, como: qual é a distinção entre o que é real e o imaginário? Esta distinção existe? Ela é necessária?

Fronteiras que são questionadas e extremamente exploradas, por meio de novas tecnologias, como a Internet e a realidade virtual. Os sujeitos se encontram agora em estado de perplexidade, perante as diferentes simulações e as dualidades. Tais problemáticas põem à prova a própria noção do sujeito tradicional, com presença tangível e/ou o suporte material.

## 2.7 O CORPO HOMEM, MÁQUINA E TECNOLOGIA

Existe uma dificuldade em desenvolver observações sobre os sentidos construídos para o corpo na atualidade, e esta dificuldade justifica-se pela questão de se viver esse momento que está sendo analisado. Tendo isto em mente, são apresentados alguns traços que se expressam nos corpos da atualidade, não sendo eles definitivos, acabados, fechados.

Segundo Rosário (2006), o corpo que se apresentar pode ser concebido como uma releitura sobre o corpo de outro momento, assim como também pode ser uma nova construção do presente, uma construção distinta.

Conforme apresentado, o corpo tem sido separado em duas partes, duas representações – a parte física (corpo) e a parte abstrata (alma). No entanto, é na atualidade que o corpo é a própria fragmentação, partindo-se em pedaços, dividindo-se e, por sua vez, adquirindo sentido próprio, como no estado físico, sendo dissecado em músculos, coxas, seios, boca, olhos, órgãos genitais, etc. Parece haver uma transformação destes pedaços de corpo, devido ao desenvolvimento da

publicidade e da medicina, que os transforma em alvos a serem consumidos e tratados – reconstrução de partes corporais, preenchimento de rugas, cirurgia corretiva das mamas – a (de)codificação genética do corpo humano. Logo, o que se observa neste momento é a opção pela escolha dos sujeitos perante a modificação de seus corpos, não podendo ser desassociado, dessa forma, da ideia de autonomia corporal.

Diante disto, segundo Rosário (2006), o que está em voga é a autonomia em diversos campos (estético, social, político). Assim, pouco a pouco os sujeitos se tornam menos regidos por padrões a serem seguidos, podendo assim ter maior autonomia diante de suas escolhas e identidades.

Porém, o que se observa, quando se trata de autonomia corporal, é que não é possível deixar de lado a questão das tendências. Apesar dos mais variados tipos de adereços e estilos pessoais, fica difícil dizer que eles estejam totalmente desassociados de uma rede de produção e de identificação com um determinado grupo social. Isto que é o que se denomina pluralidade inserida em um processo de produção capitalista.

Esse efeito que é presenciado está também no crescente aumento de corpos marcados por tatuagens, piercings, ou vestuários que variam de estilos e tendências como skatista, coloridos, góticos etc.

Não obstante, é possível apontar que a apropriação dos diferentes vestuários, acessórios, entre outros, se “complementam” às técnicas intervencionistas e de correção, como a cirurgia plástica, os tratamentos de beleza, entre outros, que por sua vez, produzem o corpo. Desta forma, mesmo estando inseridos em um processo de produção, este processo acaba por auxiliar diferentes sujeitos a também a camuflar e disfarçar o próprio corpo, mascarando alguns detalhes, para ressaltar outros (ROSÁRIO, 2006).

Assim, o conceito de ideal de beleza permanece à mercê de diferentes criações e inovações. Seguindo este raciocínio, é inegável uma grande mudança de referência, que se inicia em uma *identidade firme*, estável, centrada, totalizante e marcada por uma constância, na qual o homem moderno se apresentou. Este início, por sua vez, se metamorfoseou, migrando para uma nova relação (individual e social), que se expressa em uma *identidade delicada*, incerta, descentrada, processual e mutável. Para Tucherman (2004), é nesta nova ordem que o corpo fragmentado está inserido.

De fato, o corpo marcado pelos movimentos da pós-modernidade não se desassocia da modernidade, mas tem capacidade de se refazer, de se recuperar e de ser descontínuo. Segundo Paim e Strey (2004), o corpo ocidental está em processo de metamorfose, assim, o simples aceitá-lo ou negá-lo não mais importa, mas, sim, como produzi-lo e reconstruí-lo.

Vive-se em uma época, em que os sujeitos estão sedentos pela verdade sobre si mesmos e a procuram por meio de seus corpos, afinal a sociedade já não lhes proporciona o que desejam. Em meio a um contexto social e histórico, oscilante e submerso às constantes mudanças (incerto), ocorre o afrouxamento dos principais sistemas de construção e projeção de identidade, como o trabalho, política, família, religião etc. Não obstante, a cultura ocidental se apresenta como forma de enaltecimento da imagem do corpo, que pode ser identificado na publicidade, que a dissemina em forma de estereótipos, com associação a diferentes práticas, necessárias para sua manutenção. Sobre estereótipo:

O estereótipo é “uma representação social sobre os traços típicos de um grupo, categoria ou classe social (AYESTERAN; PÁEZ, 1987) e caracteriza-se por ser um modelo lógico para resolver uma contradição da vida cotidiana, e serve sobretudo para dominar o real. No entanto, também contribui para o não reconhecimento da unicidade do indivíduo, a não reciprocidade, a não duplicidade, o despotismo em determinadas situações (MARTINS; RODRIGUES, 2004, p. 249).

Estes estereótipos acabam por ser produzidos e consumidos em meio a ambientes virtuais em forma de imagens, como, por exemplo, internet, televisão, e cinema. Este efeito acaba por produzir nos indivíduos uma noção equivocada e pouca distinção do que é imagem real e virtual. Apesar disto, parece que quanto mais o homem se adentra a um mundo virtual, também se aproxima da relação entre homem – máquina – tecnologia (PAIM; STREY, 2004).

Neste contexto, máquina e computador não atuam apenas como instrumentos que auxiliam na observação e na análise dos corpos, mas também segundo Levy (2004), como um instrumento de submissão de corpos: submetendo-os por processos e experiências humanas que antes eram impossíveis, produzindo-os à sua imagem e semelhança. E é sobre esta ótica que são vislumbrados os cyborgs (homem-híbrido ou corpo-máquina). Estes seres, cujas funções fisiológicas dependem de auxílio de máquinas ou partes robóticas são associados à nova imagem da era tecnológica.

Assim, o que se observa é um corpo marcado pela tecnociência em prol da superação das irregularidades e defeitos do corpo biológico. A tecnologia em seu desenvolvimento ao longo da história ocidental possibilitou uma realidade, na qual o sujeito tem deixado, cada vez mais, de aproveitar seus corpos (mobilidade, resistência). Destarte, cada vez menos, são utilizados ou estimulados os músculos do corpo, que são substituídos por “próteses mecânico-técnicas”. Podem-se identificar certa tendência e comportamentos criados dessa simbiose no que diz respeito ao uso de substâncias químicas. Nesse contexto, destaca-se a violência produzida pelo excesso de serotonina no cérebro (FRAGA, 2011).

Levy (2004) aponta que é nesse momento que está estabelecido um ambiente de aceitação à justificação das desigualdades sociais, em sentido biológico. Tais concepções são “viáveis” e se estabelecem como ciência. Afinal, os discursos também têm função política, afastando ou desviando os olhares e discussões sobre análises sociais, colocando as expectativas em soluções paliativas de engenharia genética (BECK, 1992). No entanto, salienta-se que estes tipos de mecanismos se diferenciam dos utilizados por médicos e físicos, nos séculos XVII e XVIII.

Os mecanismos atuais se resumem a uma síntese da cibernética e da biologia molecular. Desta forma, esta simbiose foi essencial para a institucionalização da imagem de corpo, situado em um novo contexto, um mundo em que a relação homem e máquina é cada vez mais profunda e intensa, conforme apontado anteriormente.

Não obstante, é possível notar que a irrupção da ideia de ciberespaço teve atuação na forma como a sociedade da informação é tratada. Logo, as experiências individuais dos sujeitos passam a se modificar perante o tempo e espaço, sendo, hoje em dia, possível ter experiências sensitivas a distância.

Se por um lado é possível ter acesso a novas possibilidades e experiências, não podem ser deixadas de lado as consequências destas novas tendências - tecnologia e pensamento - especialmente quando são enfatizados os impactos sociais e políticos. Desta forma, é possível fazer indagações, como por exemplo: quem está controlando as máquinas quando estão sendo operadas? São os sujeitos ou as máquinas que estão no controle desta relação? Muitas questões emergem a partir do trato dessa problemática de pesquisa, porém nem todas elas serão respondidas, por não são o foco deste trabalho.

Por mais que estes pensamentos pareçam contundentes, foi visto que na época das filosofias dualistas o corpo já foi colocado em segundo plano. Neste sentido, antigas concepções se refletem sobre diferentes pensamentos, pelo movimento da história. Reflexos que se manifestam, pelo pensamento pós-humanista e que, por sua vez, tratam de uma corrente que não apenas insere o corpo humano num segundo plano, como também salienta sua substituição necessária por máquinas complexas e “inteligentes” (GAYA, 2005).

Diante de uma autorreflexão sobre o sujeito, nessa perspectiva pode-se perguntar: que corpo se almeja ter? Quais funções este corpo pode exercer? É possível salientar que o desenvolvimento de instrumentários biotecnológicos ao longo do tempo parece acompanhado de processos culturais que buscam o remodelamento da vida e do corpo. Estes processos culturais fazem menção à própria tecnologização da vida. Observa-se esta ideia, por exemplo, nos debates a cerca da volta dos processos de clonagem ou dos alimentos que passam por processos de modificações genéticas, reflexos da controvérsia que acompanha a produção de ‘tipos não naturais’, do futuro e da regulação desse futuro (LEVY, 2004).

## 2.8 O CORPO-ESCOLA

Segundo Oliveira (2006), durante o século XIX e início do XX, observou-se uma forte concepção de educação corporal vinculada a um programa (processo) de civilização, especialmente na educação. Pode-se fazer uma associação com este processo (que será mais bem trabalhado adiante), por meio das palavras de Cia, Tardio e Bissoto (2014)

Entende-se que o processo civilizador é uma forma de dominar as classes “subalternas”, mediante o fazer vigorar uma padronização comportamental idealizada, na qual as atitudes e os valores socialmente validados correspondem àqueles predominantes na burguesia. Nessa visão do processo civilizador, a educação é a base para desenvolver a sociedade, “retirando-a” da primitividade e prevenindo a “barbárie”, pelo refinamento dos costumes e das formas de agir individual e socialmente. Assim, por não serem naturais, os costumes deveriam ser inculcados nos indivíduos por meio de instituições sociais, como a igreja, o trabalho e a escola (CIA; TARDIO; BISSOTO, 2014, p. 22).

Segundo Oliveira e Linhales (2011), este processo no Brasil não foi diferente, apresentando seu programa (processo) de civilidade associada ao corpo, mas, em âmbito nacional moderno. Civilização e modernidade:



Assim como “cultura” ou “civilização”, modernidade é mais ou menos Beleza (“essa coisa inútil que esperamos ser valorizada pela civilização), Limpeza (“a sujeira de qualquer espécie parece-nos incompatível com a civilização”) e Ordem (“Ordem é uma espécie de compulsão à repetição que, quando um regulamento foi definitivamente estabelecido, decide quando e onde, e como uma coisa deve ser feita, de modo que em toda circunstância semelhante não haja hesitação ou indecisão). A Beleza (isto é, tudo o que dá o sublime prazer da harmonia e perfeição da forma) (BAUMAN, 1998, p. 8).

Dentro deste quadro, associa-se esta ideia às práticas pedagógicas e escolares e do currículo escolar, que ressaltavam as práticas higienistas, utilitaristas e moralistas, pautadas nos códigos de civilidade. Práticas estas que tinham o corpo como seu principal objeto de produção e educação: um projeto de modernização a nível nacional.

As ideias de modernização da escola, do ensino, desenvolveram-se, no Brasil, desde o século XIX. Contudo, é no início do século XX que se operaram profundas transformações na forma de conceber a instrução pública para as massas (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2000; CARVALHO, 2003 apud OLIVEIRA; LINHALES, 2011, p. 397).

Assim sendo, o projeto de modernidade Brasileiro tinha na escolarização e no currículo uma forte premissa na formação do espírito desta modernidade. Ou, em outras palavras, a escolarização como um “lugar” para a construção e produção dos corpos em consonância com este projeto nacional.

Segundo Farah (2010), o currículo é concebido como um instrumento ou um projeto de educação constituído pelos valores sociais considerados necessários para o bem viver na escola e fora dela.

Assim, na segunda década do século XX, observa-se a ascensão de discursos que fomentariam o modelo educacional e pedagógico do corpo, como a do diretor-geral da Instrução Pública, Francisco de Azevedo Macedo, que buscava e defendia a reforma do ensino público.

Substituição de um programa anacrônico, antipedagógico, por outro próprio para o nosso tempo e no qual são postas em prática as mais belas conquistas da Pedagogia; de um, de molde a produzir caracteres falhos, seres incompletos, fracos e passivos, por outro, capaz de fazer homens de ação, bem aparelhados de corpo e de espírito; de um, incompatível com os progressos da nova civilização, por outro que colocará a nossa escola primária ao nível das mais adiantadas do mundo. (PARANÁ, 1914, p. 2 apud OLIVEIRA; LINHARES, 2011, p. 395).

Segundo Oliveira e Linhares (2011) a educação do corpo era concebida naquele momento essencialmente importante, naquele novo mundo que buscava fortemente pelo progresso.

A invenção dessa escola e de seus dispositivos, entre eles o currículo, obedecia à premência de um mundo que celeremente buscava modernizar-se, distinguir-se do passado arcaico e retrógrado. Ciência, progresso, nacionalidade e trabalho comporiam um quadro que justificava a profusão de discursos e práticas sobre a educação escolar do corpo, o qual deveria levar, da experiência da escolarização, a herança de um mundo civilizado em franco e irrefreável desenvolvimento, orientado pelo saber científico (OLIVEIRA; LINHARES, 2011, p. 398).

O currículo afirmava-se como lugar de racionalização, organização e modernização do ensino primário, ainda que sua realização devesse esperar uma ou duas décadas para ser plena. Nele, a educação do corpo era uma dimensão essencial.

Os jogos bárbaros, como o futebol e outros, deverão ser abolidos. Os exercícios de natação, equitação e, sobretudo, ginástica harmônica, helênica e rítmica, formarão a bela mocidade de amanhã que personalizará o tipo do genuíno brasileiro: varonil e elegante. Como a raça grega, culminará pela correção de linhas e esbeltes. A raça futura sentirá essa influência na modelagem do seu físico. Todas as escolas deverão praticar esse gênero de ginástica ao ritmo da música e, sobretudo, ao ar livre. [...] A criança deve ser educada sob aspectos físico, emocional e mental. A cultura física, em vez de fazer o Hércules, que é um monstro com seus músculos de aço, fará do jovem um Adônis, que é a perfeição plástica na elegância de atitudes. O aspecto emocional no desenvolvimento dos sentidos fá-lo-á perceber as manifestações do belo, do útil e do bom! Sob o aspecto mental, desenvolverá o raciocínio rápido e terá o exato discernimento das coisas. A finalidade filosófica da escola é criar um tipo ideal de homem para a família, a Pátria e a humanidade (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 106).

Em Linhares (2009), é possível visualizar também esse projeto de produção corporal nas teses promovidas durante I Conferência Nacional de Educação (CNE) (1927), que promoveu teses de médicos, professores, dirigentes, entre outros. Em suas teses, todos se apresentaram preocupados e na disputa para mostrar qual o melhor caminho que deveria ser adotado para uma educação corporal – pautada na regeneração social e na reforma de costumes.

Segundo Strazzacappa (2001), o corpo é o veículo pelo qual o indivíduo se expressa e o que se observa é que existe um “pré-conceito” contra formas de movimento. Este discurso está inserido dentro e fora dos muros da escola. Dentro de seus muros, este corpo, por sua vez, fica restrito aos precisos movimentos da educação física ou até à imobilidade, forçando-o a permanecer

sentado na cadeira, em silêncio, olhando para frente. Trata-se de um corpo silenciado.

“A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70, grifo da autora). Pode-se observar nos dias de hoje um padrão de conduta promovido pela instituição escolar de produção dos corpos. Neste contexto, a imobilidade física torna-se punição, e a liberdade de se movimentar, uma recompensa.

A dança no ambiente escolar é uma forma de desenvolver as capacidades criativas e imaginativas, ao passo que a atividade na educação física torna-se uma disciplina marcada por um corpo mecânico e tecnicista, estimulado por um caráter competitivo (STRAZZACAPPA, 2001).

No ambiente escolar, as crianças imitam os professores. Afinal, como mostra a educação, todos os movimentos e técnicas corporais humanas são produto de imitações. No entanto, por mais que as crianças imitem os adultos, não se pode deixar de lado a influência da mídia (audiovisual) para produção e educação destes corpos, especialmente quando se observa nos movimentos das crianças a presença de gestos internalizados de grupos vistos na televisão, que os tem como modelo. “Toda educação é educação do corpo” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

## 2.9 O CORPO-IMAGEM

Em Almeida (2011), o entendimento do programa visual no filme *Olympia*, de Leni Riefenstahl (OLYMPIA, 2003), buscava a representação estética do “ideal grego”.

De há muitos séculos, as ruínas e as obras de artes gregas são imagens poderosas sobre as quais projetam os desejos políticos de diferentes poderes do mundo ocidental e as representações e explicações de artistas e intelectuais (ALMEIDA, 2011, p.82).

O autor mostra que a forma interior do filme é construída por um conjunto de partes em movimento - ideologia técnica e estética, visual e sonora -, que acabam por conduzir e imergir o espectador na “ideia olímpica”, ao passo que trabalha sua memória e a refaz. Esta ideia se faz nos enquadramentos, cenas, palavras, músicas, símbolos, que se interagem à sintaxe da edição (cortes, sequências e ligações).

Segundo o autor, nesta imersão do espectador nas sequências do filme, cada sujeito promove um diálogo interior - político e emocional - mediante as diferentes imagens em movimento, atraindo-as para si, dialogando-as com sua memória. Neste contexto, a edição fílmica é produzida de forma que todas as pessoas tenham as mesmas sensações daquilo que está sendo visto. No entanto, o filme não é entendido da mesma forma para todos, afinal há o fator de aceitação e a rejeição dos espectadores ao programa visual e político, que ocorre em função das diferenças emocionais, políticas e culturais. Fatores estes que impedem que o filme seja entendido e sentido da mesma forma para todos. *Olympia* (2003) e qualquer outra narração fílmica (imagens em movimento), segundo Almeida (2011), promovem uma educação política e sentimental, inserindo-se como arte da memória.

E nesse ritmo, entre claros e escuros, a câmera-olhar chega à estátua do discóbolo, investida de todas as imagens anteriores e traz ao espectador a visão de perfeição física do corpo e do corpo esportivo (ALMEIDA, 2011, p. 85).

O câmera-man também mostra que todas as “estátuas gregas” são esvaziadas da sua história, passando a representar apenas um conjunto abstrato de ideais de perfeição que, por sua vez, repousa na memória coletiva, que se materializa em ideia de virtude - que é um conceito moral e político. No caso do filme, que está inserido no contexto da “república nazista”, a produção cinematográfica é construída de forma a se observar que esta virtude é incorporada na imagem dos corpos participantes das olimpíadas, expressando ideais de pureza, superioridade de raça, harmonia e beleza corporal. Um modelo a ser perseguido por todos os atletas. Trata-se de operações técnicas que dão forma estética e política a estas imagens agentes<sup>9</sup> (ALMEIDA, 1999b).

Segundo Almeida (2011), independentemente da produção cinematográfica - filmes, programas de televisão e etc. - todas são colagens e aglomerações de pedaços da cultura. Esta ideia fica muito clara em *Olympia* (2003),

---

<sup>9</sup> São imagens do cinema e da televisão que à sua maneira reconstroem a história dos homens e sociedades. São imagens captadas pela câmera, que embora sejam absurdas e irreais, ou seja, desproporcionais à realidade (um rosto enorme na tela sem o resto do corpo, dois meios-corpos conversando) reconstroem a imaginação e a memória do espectador e lhe fornecem sentidos para a vida. A arte da memória ensina a construir locais fantásticos e imagens agentes e a modelar a mente em espaços ordenados interiores com imagens que surpreendem, agem e entrelaçam emoções, conhecimentos e realidade (ALMEIDA, 1999a).

que faz um resgate da ideia de pureza e perfeição do corpo e alma do cidadão - tradição platônica - que se insere em diferentes contextos sócio-históricos, mas que reaparece como imagens no contexto do nazi-fascismo. É importante neste contexto frisar que, nas olimpíadas, seus competidores devem abdicar das suas individualidades para que cada um possa representar a virtude esportiva, nesse contexto os vícios seriam as diferenças entre cada um.

Cada prova-rito é a imagem da busca dos indivíduos pelas formas ideais divinas: “Os corpos rígidos e suados dos atletas, controlados pelos cocheiros de suas forças de vontade, são os próprios cavalos e asas de suas almas em provação e sofrimento atlético” (ALMEIDA, 2011, p.105).

Observa-se a construção das imagens de mulheres, com diferentes enquadramentos, buscando a máxima expressividade para se tornarem potentes e inesquecíveis, o que, por sua vez, persiste durante todo o filme como expressividade de culto ao corpo perfeito, à alma e à pureza racial.

Imagens agentes que acompanharão o espectador, como acompanhamento musical feito de memória, que dará forma visual e política aos diversos ritos-provas que se seguirão, cuja sucessão, no filme, não corresponde à sucessão real, mas a uma cronologia reinventada para servir aos objetivos da diretora para efeitos expressivos (ALMEIDA, 2011, p.107).

São efeitos que são usados como forma de conduzir as imagens agentes e seus sentidos virtuosos para dentro das almas dos espectadores. Segundo Almeida (2011), os personagens-atletas representam as virtudes da beleza do corpo, da competição e da vontade de suas nações. As olimpíadas, retratadas em *Olympia* (2003), apresentam e servem de modelo a todos os indivíduos que se deixam ser governados pelas virtudes, assim como a feiura daqueles que se deixam desgovernar pelos vícios.

Uma interessante cena do filme é a da modalidade olímpica de saltos na piscina com trampolim. É possível observar nessa cena – por meio de um jogo de edição e corte -- a exposição de fortes imagens agentes, imprimindo sobre os espectadores a ideia de perfeição e beleza. Um resgate do corpo platônico aparece nessa cena como pedaço da cultura, que reaparece como imagem a ser almejada por todos: os saltos das participantes, majestosas acrobacias (milimetricamente calculadas), são emoldurados por um céu sem nuvens e com o sol atrás das competidoras. Esta exposição ocorre por um efeito e edição de filmagem de um

ângulo de baixo para cima, imprimindo uma imagem de ideia de virtude, perfeição e superioridade, sobre os espectadores.

Este jogo que a câmera-olhar promove, trabalhando com uma ideia sob ângulos, pode ser percebido também na produção cinematográfica *Triunfo da Vontade*, de Leni Riefenstahl (TRIUNFO, 1935). O filme é produzido por meio de suas edições que resgatam o contexto do nazismo de Hitler associado às imagens de felicidade e a um extremado nacionalismo.

A sonoridade do filme é composta de diferentes músicas de teor nacionalista e de orgulho de raça. A felicidade e a euforia do povo alemão são construídas nas imagens de pessoas brancas e felizes que saúdam Hitler.

Na cena do hotel em que Hitler está hospedado, observa-se um forte jogo de luz e sombra, que se refaz na suástica nazista fortemente iluminada, em posição acima, de tudo e todos, que permanecem na escuridão. É interessante que esta construção de imagens agentes por meio de um jogo de luzes é muito presente no filme, sendo observadas em outros momentos. Imagens agentes que são construídas em jogo cinematográfico de cortes e edições, que acabam por imprimir refazer as memórias dos espectadores, legitimando e imprimindo os conceitos de superioridade de raça, discursos nacionalistas e de sacrifício dos cidadãos alemães pelo país, que são associados a uma estética de pessoas brancas e claridade. Essa ideia fica mais nítida durante os discursos de Hitler e o posicionamento da câmera. A câmera em nenhum momento do filme se posiciona horizontalmente ao rosto de Hitler, está sempre em contra-plongée<sup>10</sup> em relação ao personagem, o que acaba por colocar sua imagem em posição superior. O discurso de Hitler, aliado ao jogo de edições, representa o ideal alemão e seu discurso de superioridade. Hitler era Alemanha, Alemanha era Hitler.

Tanto ao final de *Olympia* (OLYMPIA, 2003), quanto ao de *Triunfo da Vontade* (TRIUNFO, 1935), observa-se o seguinte recurso utilizado por Leni Riefenstahl: ela constrói uma imagem agente poderosa, que vai desaparecendo ao longo da exibição, dando entrada para as imagens seguintes, se refazendo em uma nova imagem agente.

---

<sup>10</sup> Consiste em filmar a pessoa ou o objeto de baixo para cima, ou seja, a câmera fica abaixo do nível dos olhos dos personagens, voltada para cima. Também chamado de câmera baixa, esse tipo de enquadramento engrandece a pessoa ou objeto filmado, sugerindo, assim, a sua superioridade.

### **3 OFICINAS DE EXPERIMENTAÇÃO VISUAL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL**

Nesta terceira seção, estão explicitados os processos de desenvolvimento, ou de aplicação, do referencial apresentado na segunda seção. Trata-se de Oficinas de Experimentação Audiovisual, que foram realizadas em uma escola de ensino integral da rede estadual. As oficinas, em concordância com a lei 13.006/14 (BRASIL, 2014), tiveram sua inspiração principal nos “Cadernos do Inventar com a Diferença”, de Cezar Migliorin (MIGLIORIN, 2016).

Lei 13.006, que resultou do Projeto de Lei (PL 185/08) proposto por Cristovam Buarque sobre a seguinte redação: A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais (D'ANGELO; VARGAS NETO; D'ANGELO, 2015, p. 2)

#### **3.1 OFICINAS DE EXPERIMENTAÇÃO: PRIMEIRO CONTATO**

A Atividade de Extensão aplicada em forma de Oficinas de Experimentação em uma Escola Estadual teve como público-alvo estudantes do ensino fundamental e médio desta mesma instituição e buscou uma reflexão sobre diferentes instrumentos de recepção audiovisual (televisão, cinema, mídias jornalísticas, redes sociais, jogos e multiplataformas), segundo o projeto/relatório apresentado pelo coordenador da Atividade à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É importante salientar que o Projeto de Extensão foi aplicado em dois momentos - primeiro e segundo semestres de 2017- na mesma escola, com a duração de 150 horas (1h40 cada encontro), com a participação de estudantes do ensino médio, e uma equipe formada por dois professores da UFSCar, três estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), uma estudante de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia de UFSCar e uma participante externa, graduada em Artes e mestra em Educação pelo PPGE/UFSCar, além de três professores da Escola Estadual (E.E.).

O estudo proposto por esta dissertação se concentrará na reflexão sobre os resultados produzidos na segunda etapa da Atividade de Extensão – com recorte no grupo orientado pela temática do corpo –, em torno dos dispositivos que abordaram o corpo e as corporeidades. No entanto, a primeira etapa da Atividade de

Extensão será considerada sob seus efeitos de experiência, reflexão, ajuste teórico-metodológico e construção dos dispositivos específicos. Assim sendo, as primeiras oficinas atuaram de forma introdutória a todos os participantes: alunos e equipe. As oficinas de Experimentação foram realizadas às sextas-feiras. Previamente aos encontros na escola, a equipe se reunia semanalmente para debater as perspectivas, estratégias e resultados preliminares das Oficinas de Experimentação.

Nesses encontros, a equipe lia e discutia alguns textos teóricos sobre as perspectivas da Educação Visual sob a orientação dos professores/orientadores participantes. Fundamentalmente, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, de Walter Benjamin, na versão escrita em 1939 e publicada em 1955 (BENJAMIN, 1994); “Cinema: a Arte da Memória” (ALMEIDA, 1999a), de Milton José de Almeida; e o Material de Apoio do Projeto Inventar com a Diferença, de autoria e coordenação do Prof. César Migliorin, da Universidade Federal Fluminense (MIGLIORIN, 2016).

As discussões embasaram análises iniciais do material produzido nas Oficinas de Experimentação ao longo de todo o primeiro semestre de 2017 e serviram de esclarecimento do processo percorrido e a percorrer pela equipe de realização da Atividade de Extensão.

Na primeira etapa da Atividade de Extensão, Oficinas de Experimentação realizadas no primeiro semestre de 2017, todos osicineiros desenvolveram o mesmo roteiro de dispositivos com os estudantes, o que tornava oportuno a partilha de experiências e conhecimentos, visões e percepções, adquiridas individualmente. Este material experiencial era exposto e discutido nas reuniões com base nos textos citados.

O Projeto de Atividade de Extensão teve como intuito formalizar uma atividade que já estava em andamento desde o ano de 2016. O projeto foi planejado pelos docentes da UFSCar em parceria com a coordenação pedagógica da Escola, tendo ambos formalizado uma disciplina eletiva junto à Diretoria de Ensino. O critério de seleção dos alunos inscritos na disciplina obedeceu ao Projeto de Vida (PV) formulado por estes estudantes.

O Projeto de Vida é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos. O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto



escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2014, p. 18).

A Atividade de Extensão nasceu do desenvolvimento de pesquisas produzidas na área de estudos e práticas sob o nome de: Educação, Linguagem e Arte. É importante salientar que tais atividades buscavam desenvolver os conhecimentos adquiridos na Universidade, socializando-os em ambientes externos ao meio acadêmico, tendo o ambiente escolar como principal meio de apropriação para a difusão e reelaboração desse conhecimento. As Oficinas de Experimentação, em específico, buscavam o próprio ato de desenvolvimento do conhecimento no contato com a Escola, desfazendo fronteiras e atravessando saberes.

Segundo Costa (2017a, 2017b), a pesquisa que embasou os estudos e desenvolvimento de material aplicado no decorrer da Atividade de Extensão foi legitimada pela Lei de 13.006, aprovada em 2014 pelo Congresso Nacional, cujo texto delimita a obrigação da realização de um trabalho a nível pedagógico que objetive a produção cinematográfica nacional, em todas as escolas brasileiras de educação básica (estadual, federal e municipal), pelo período mínimo de duas horas mensais. Diante disso, a aprovação da lei acabou por mobilizar áreas de pesquisa e ensino a desenvolver, pensar e propor modos de trabalho e percepções que legitimem categorias de pensamento sobre a realização e produção cinematográfica e, por conseguinte, de seu saber. Por consequência, as oficinas deram abertura para a reflexão, análises e propostas sobre a escola, seu contexto e a relação sujeito-espaco, promovendo sociabilidade e relações de alteridade (COSTA, 2017a, 2017b).

O Projeto partiu da premissa de que o saber cinematográfico já se encontrava profundamente enraizado na produção dos diferentes contextos dos jovens estudantes na escola, visto que já faziam uso de diferentes aparatos tecnológicos midiáticos cotidianamente. E também partiu do pressuposto de que essa mesma forma audiovisual era um modo de constituir entendimentos e partilhar sensibilidades. Quando se constatou carência na produção de bases experimentais e teóricas – que referenciassem esse tipo de trabalho pedagógico com o audiovisual em contexto escolar – foi proposta a realização de uma Atividade de Extensão como forma de reflexão e experimentação prática da linguagem audiovisual escolar (COSTA, 2017a, 2017b).

Assim, a atividade teve como justificativa a aposta na realização experimental do cinema em espaços de ensino-aprendizagem, com o intuito de desenvolver a reflexão e a discussão. Por meio dessa reflexão, foi possível desenvolver uma discussão crítica e sensível do cinema e dos diferentes aparatos audiovisuais, que pretendeu desenvolver o protagonismo entre os jovens para problematizar questões das relações contemporâneas que partissem de questões problema desenvolvidas pelos jovens no contexto escolar (COSTA, 2017a, 2017b).

Assim sendo, o Projeto (COSTA, 2017a, 2017b) delimitou os seguintes objetivos para a Atividade de Extensão:

1. Enfatizar o cinema como arte e promover potências e experiências estéticas, pelo desenvolvimento e exposição de mostras fotográficas e peças audiovisuais, pois permitem, por sua vez, estabelecer relações formais com a fotografia, também com as diferentes expressões corporais e com a música, estabelecendo também possibilidades de encontro com a literatura e a poesia. Trata-se, portanto, de apropriação desses meios como referência às diferentes vivências cotidianas, tanto dos educandos, quanto dos educadores, tendo em mente as diferentes especificidades dessas diferentes expressões artísticas em contexto escolar-estudantil.

2. Por meio de dispositivos audiovisuais, promover reflexão a respeito da pertinência e importância no desenvolvimento das alteridades, assim como a promoção de uma igualdade educativa e social.

Ao salientar os objetivos específicos, o projeto de extensão propôs:

- a. Desenvolvimento de oficinas na escola: promoção e trabalho com audiovisual neste contexto;
- b. Dar visibilidade às diferentes formas de linguagem e expressões constituintes do saber audiovisual, que parte do contexto escolar-estudantil com intuito de se reinventar como modo artístico;
- c. Ampliar e contribuir para a difusão ao acesso a filmes: de curta e longa duração, inserida na instituição escolar e na comunidade; e
- d. Repensar e recriar novas linguagens na escola e suas relações sociais e pedagógicas.

Conforme foi salientado, as Oficinas de Experimentação Audiovisual foram realizadas como Disciplina Eletiva em uma E.E. Na primeira oferta, realizada no primeiro semestre, a equipe assumiu duas turmas da instituição escolar: uma turma mista de Ensino Médio, composta por 35 estudantes de 1º, 2º e 3º anos, selecionados para a participação na eletiva; e uma segunda turma, composta por estudantes do Ensino Fundamental II, de 8º e 9º anos, com 27 estudantes selecionados. É importante salientar que a inscrição feita pelos estudantes teve como orientação o PV (Projeto de Vida). Como apontado anteriormente, este projeto tem como objetivo dar suporte à orientação e formação dos estudantes, tendo em vista sua opção profissional e universitária. Assim, os PVs que obtiveram maior adequação com a proposta da Eletiva (Oficinas) foram selecionados pela coordenação pedagógica da escola para participar.

### 3.2 DISPOSITIVOS AUDIOVISUAIS DO CORPO-IMAGEM

Migliorin (2016) apresenta uma proposta para o encaminhamento de oficinas cinematográficas nas escolas. Originalmente ligada aos direitos humanos, o autor (2016) afirma que as cartilhas funcionam de forma sugestiva, não necessitando serem seguidas de forma estrita, cabendo, portanto, ao educador ou orientador criar seus próprios dispositivos com diferentes propostas e temas.

Consequentemente, a obra incentiva a autonomia doicineiro como idealizador das Oficinas, que deve aplicar os dispositivos de acordo com o tempo que lhe for disponível para sua execução, apenas seguindo a regra de ser aplicado apenas um dispositivo por encontro. Cabe também aoicineiro decidir com sua turma a adaptação das melhores abordagens para administração dos recursos materiais e de que forma será executado cada dispositivo. Como explicado anteriormente:

Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento (MIGLIORIN, 2016, p.14).

Assim sendo, a função social que os dispositivos desempenham é esclarecida por Migliorin (2016) em algumas páginas. De forma sintética, dá autonomia ao estudante, ao mesmo tempo em que desestabiliza suas formas de

conceber, ver e sentir o mundo, reinventando a si mesmo e a comunidade em que o estudante se insere. Isto ocorre porquanto os dispositivos permitem produzir diferentes pontos de vista, enfoques, diferentes formas de vida, agindo, portanto, de forma a desestabilizar, pelo contato com a diferença, suas próprias convicções e concepções.

É por meio dos dispositivos que o estudante consegue construir uma relação criativa e fabulatória com seu cotidiano, pois introduz novas narrativas e referências artísticas, estabelecendo maior autonomia na sua capacidade de agir sobre sua comunidade e entorno. Segundo Migliorin (2016), a comunidade produz demarcações rígidas que atuam nas produções dos cotidianos silenciados dos indivíduos, sendo os sujeitos silenciados, segundo o autor (2016), na forma de ver, dizer e sentir. Assim, os dispositivos são uma aposta na desestabilização da concepção dos indivíduos para com os diferentes objetos, símbolos e subjetividades produzidas na comunidade. E nesta perspectiva, os dispositivos atuam de forma a libertar discursos, entendimentos e possibilidades do mundo.

De forma metodológica, é importante salientar, segundo Migliorin (2016), que a imagem é de extrema importância neste processo de produção e desenvolvimento das Oficinas, visto que é pelas imagens que se pode ter uma experiência sensível com o mundo: afinal é por meio das imagens, que o corpo, começará a fazer parte da comunidade e das formas de ver e inventar mundos. Mundos estes que ainda nem se conhece.

As Oficinas têm uma função de desnaturalizar imagens que são cotidianamente produzidas em nossas vidas. Afinal, segundo Migliorin (2016), cotidianamente, se é bombardeado por imagens, o que, diversas vezes, acaba por conduzir a uma cegueira. E nessa mesma perspectiva, quanto mais imagens em nossas vidas são recebidas, mais elas se parecem umas com as outras.

Como forma de desnaturalizar o modo como recebemos tais imagens, esta atividade visa aproximar os estudantes dos elementos formais, decompondo-as em luzes, linhas, formas geométricas, enfatizando as escolhas criativas que compõem toda representação. Uma fotografia é fruto de decisões e escolhas; tais características próprias de todo gesto de criação devem ser enfatizadas pela leitura das imagens (MIGLIORIN, 2016, p. 22).

De forma a dimensionar processos que proporcionem essa desnaturalização da imagem pelos estudantes, o autor incentiva o(s) condutor(es) das Oficinas a apresentar as imagens (previamente selecionadas pelos estudantes e

os orientadores) e fazer questionamentos sobre sua composição, sua construção, seus aspectos formais (cor, luz, proporção, enquadramento, forma, linhas etc.), questionando os estudantes sobre como a imagem em questão pode ser vista.

Outro importante autor que nos serve de instrumentação metodológica para compreender a questão das imagens e seu trabalho de refazer a memória é Milton José de Almeida, pesquisador e professor da Universidade Estadual de Campinas, em sua obra *Cinema: Arte da Memória* (ALMEIDA, 1999a). É com respaldo em suas análises feitas sobre os afrescos<sup>11</sup>, tanto da *Capella Degli Scrovegni*, como dos afrescos do *Palazzo Pubblico*, que o autor mostra a constituição do sujeito espectador histórico.

Saindo do espaço interior da Capella degli Scrovegni entramos pelo espaço aberto e cidadão do Campo em direção ao Pallazzo Pubblico e, aí, já estaremos em meio a imagens que não serão mais, aparentemente, as do mito cristão, mas as do mito da democracia, do popular, do governo do povo (ALMEIDA, 1999a, p. 95).

Conforme nos mostra o autor, ambas as obras foram produzidas em contextos específicos: na *Capella*, observam-se os passos, a narrativa da vida de Jesus Cristo. Há um movimento no qual o espectador, diante da obra, cria a identificação das imagens umas com as outras e também a ligação dos elementos que compõem a imagem e seu tema (ALMEIDA, 1999a). Este fenômeno ocorre por aquilo que o autor chama de educação visual e memória. No caso da obra cristã em questão, o espectador deve movimentar-se pelas imagens, o que difere no cinema, em que as imagens assumiram protagonismo no trabalho de movimento pelo espectador.

Portanto, tem-se uma situação que se inverte para com o trabalho de imagens em contextos distintos. Almeida (1999a) reflete sobre as alegorias:

A forma como a narrativa de Jesus é contada na obra da Capella, segue uma cronologia, que se apresenta na movimentação das sequências

---

<sup>11</sup> Afrescos da Capella pintados por Giotto: Arco Triunfal, Anjo anunciador, Maria Anunciata, Anunciação do anjo a Santanna, Nascimento de Maria, Nascimento de Cristo, Adoração dos Reis Magos, Fuga para o Egito, O massacre dos inocentes, O Cristo diante de Caifás, O beijo de Judas, Prudência, Estultícia, Justiça, Injustiça, Temperança, Ira, Caridade, Inveja, Fortaleza, Inconstância, Esperança, Desespero, Fé, Infidelidade, Nupcias em Canaã, A lamentação, A visitação, Cortejo Nupcial, Coreto com bífara gótica, Juízo Final, O Juízo Final.

Afrescos do Palazzo pintados por Ambrogio Lorenzetti: Segurança, Alegoria do Bom Governo, Prudência, Justiça, Magnanimidade, Temperança, Paz, Fortaleza, Alegoria e efeitos do Bom Governo, Timor.

narrativas: é alegórica ('alegórico porque aglomera num só momento expressivo (estético) acontecimentos, seres, símbolos, ações e narrações de diversas e diferentes origens temporais de outros tempos e povos') (ALMEIDA, 1999a, p. 31).

Segundo Almeida (1999a), a inteligibilidade, momento de passagem de uma cena para outra, que ocorre entre os quadros da *Capella* e também no cinema, quando a imagem anterior cria significação para a imagem seguinte, se dá no intervalo, assim, é na transição de imagens que se consegue compreender a narrativa, que aparece de forma cronológica, seguindo de forma cíclica (início, meio e fim), naturalista.

O poder, por sua vez, tenta manipular, com vase na releitura das imagens ou textos escritos, produzindo sua própria narrativa (ALMEIDA, 2011).

A cronologia é o grau máximo do naturalismo no tempo. A própria observação dos seres, da natureza, durante um dia, um mês, anos, mostra esse tempo "natural", o ciclo do começo, desenvolvimento e fim, o passar do tempo. Ela, a cronologia, é a dimensão temporal de mais fácil entendimento. Sua hierarquia e sucessão inexoráveis são vistas como naturais e lógicas, e legitimam, em ideologia temporal, diferentes poderes. A cronologia é a forma temporal do quotidiano e também a expressão objetiva do tempo político dominante. Não precisamos de esforço para perceber que a história oficial é sempre cronológica e os grupos que procuram ou se estabelecem no poder tentam criar, ao mesmo tempo, uma genealogia. Recontam, à sua maneira, as narrações anteriores e produzem a sua própria narração em escrita e imagem. Atualmente, principalmente em imagens (ALMEIDA, 1999b, p. 11).

Assim, o poder e suas instâncias, através da educação ou da indústria cultural, produzem, em forma ideológica naturalista (expressa na estética), o sentido que permeia as imagens, seu intervalo significativo.

No entanto, o autor (1999a) afirma que quando há um processo de ruptura nessa ordem naturalista, cronológica, que está associada a um espaço tempo específico, denominado de descontinuidade visual, ocorre, no processo de produção de significado, um movimento que é ao mesmo tempo individual, social e histórico, pois se todos os sujeitos concebem a imagem da mesma forma, permeada pelo naturalismo, não haveria discordância de opiniões. Logo, ocorre no espectador um processo de interiorização, após o espectador assistir a uma produção cinematográfica. Este processo coloca à prova seus valores, sua história de vida, em conflito com aqueles exibidos na tela, produzindo diversos sentimentos no sujeito (ALMEIDA, 1999a):

[...] tudo o que envolve o momento psicológico do intervalo, trazido, inicialmente, pela visão da imagem e que não estão visíveis nela, segue

percursos mentais da imaginação, transitam desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho... e, principalmente, pela memória (ALMEIDA, 1999a, p. 41).

Almeida (1999a) afirma que uma imagem não está alienada da palavra, sendo a interpretação verbal e visual ao mesmo tempo. Desta forma, a estética se torna um recurso de transmissão ideológica, que pode ser percebido tanto nas obras da Capella, quanto no Palácio. Ambas as alegorias trazem consigo uma tradição histórica, a impressão dos vícios e virtudes sobre o corpo. Segundo o autor (1999a), na história há sete virtudes essenciais: quatro virtudes cardinais (temperança, justiça, prudência e fortaleza), e as três virtudes teologais (fé, esperança e caridade). As virtudes extraem seu sentido virtuoso dos vícios, estabelecendo uma relação dicotômica da sua negação. Desta forma, o espectador, quando as observa, traz um aglomerado de ações, pensamentos, gestos, costumes e histórias pessoais que, por sua vez, estão associados às virtudes e vícios. As imagens vistas pelo espectador são memorizadas num processo de criação de imagens. Diante disso, é importante mostrar de que forma esta impressão dicotômica atravessa o sujeito (ALMEIDA, 1999a).

Encenam um drama visual. Suas particulares e originais aparências serão estímulos para que o espectador-fiel seja afetado por elas. Essas figuras o conduzirão a seu mundo interior. Com seus medos, ideias, fantasias, aspirações, moral, etc. (ALMEIDA, 1999a, p. 56).

Assim, apostar nas oficinas audiovisuais é apostar em uma nova relação que o indivíduo possa vir a ter com a imagem, afinal os dispositivos têm a função de desestabilizar as formas de conceber, ver e sentir o mundo, reinventando a si mesmo e a comunidade em que o estudante se insere. E isto caminha em sentido oposto à produção de imagem dos aparatos audiovisuais modernos, às imagens em movimento, com sua ordem cronológica naturalista e cíclica, que acaba por produzir um processo de colagem de imagens sobre os espectadores, imprimindo valores e condutas sociais e históricas.

### 3.3 IMAGENS DO CORPO-MEMÓRIA

Segundo Almeida (1999a) há dois tipos de memória: natural (nata) e artificial (consolidada com a educação). A memória pode ser um hábito moral

quando é utilizada para recordar coisas passadas, tendo em vista (racionalidade) uma conduta no presente e no futuro. O autor afirma que a mente não consegue se recordar de coisas banais por falta de estímulo, mas se algo excepcional for visto, ridículo, grande, costuma ser lembrado por mais tempo. Para se lembrar (memória) de algo com mais facilidade, deve-se desfigurar essa imagem, adorná-la com algo feio, ou bonito, algo ridículo. Ele chama essas imagens de “gatilho” de imagem agente. As imagens agentes e todas as outras imagens, segundo Almeida (1999a), habitam o mundo do cinema, devido a seus planos de aproximação e close, por exemplo, surgindo na tela de forma fantástica.

Almeida (1999a) afirma que, embora o cinema seja uma criação moderna no sentido material e técnico, sua produção de imagens é homóloga à produção da memória artificial. Dessa forma, quando se assiste a um filme, insere-se em um processo de recriação da memória, como ocorre na Capella degli Scrovegni. O cinema é uma arte que produz conhecimento real e práticas de vida. “O cinema, ao mesmo tempo, cria ficção e realidades históricas, em imagens agentes e potentes, e produz memória” (ALMEIDA, 1999a, p. 56).

A memória artificial foi usada durante os tempos cristãos em forma de arte, com intuito de mostrar verdades ou a “Verdade” do deus único, eterno, atemporal, preexistente. Esta arte era de posse da igreja e era usada como retórica de imagens narrativas para os fiéis, quando se legitimavam e criavam o mito cristão (ALMEIDA, 1999a):

O mundo material, humano, impuro e decaído, tinha sua possibilidade de esperança na Verdade do Deus único e trinitário, pai, filho espírito santo, desde que observa a trindade da Prudência: memória, inteligência, providência; o passado rememorado no presente para a salvação do futuro (ALMEIDA, 1999a, p. 62).

Dessa forma, os sujeitos tinham suas memórias educadas, gravavam e construía dentro de si imagens puras, acreditando nelas como sendo a verdade oficial, ou seja, construía, com base nelas, a ideia de virtudes e vícios. É importante, como mostra Almeida (1999a), que esse processo de educação da memória esteja inserido em uma cronologia naturalista e racionalista:

O presente, o espectador seu corpo, sua vida, sua história – vendo o filme, que já é uma narração do passado: 1. O tempo de projeção não mais o tempo real da filmagem. 2. Todo filme dá alma, anima, com o movimento, os fantasmas das imagens agentes de atores, seres lugares não mais existentes. 3. Os atores estão mais velhos ou morreram; as locações, já estão degradadas, ou não mais existem; os cenários desmontados. 4. Desprovidos da vida e da materialidade que presidiram as filmagens, as



imagens, impressas no filme e embaladas no filme nos rolos, são agora formas puras iluminadas que passam pela boca da caverna escura da sala do cinema. O futuro – ao fim do filme, na alma do espectador, pleno de novas imagens agentes para recordar e um mundo abstrato de valores, sonhos, ideologias para rememorar como natural, imutável, eterno, sobre-humano (ALMEIDA, 1999a, p 62).

O autor afirma que a alegoria do bom governo também está inserida no processo de produção e educação da memória e também pode ser encontrada na Capella. Logo, o que se pode refletir neste momento é que as imagens na alegoria também assumem uma função estética e ideológica sobre os corpos, produzindo as formas, pelas quais os sujeitos que as observam enxergam o mundo. A Alegoria do bom governo é representada pela harmonia, retratada em cenas de atividades sociais e produtivas, enquanto a do mau governo pode ser vista no desregramento, na violência, etc. É nessa obra que se pode ver a produção das máscaras éticas, virtuosas, que são sociais e políticas (ALMEIDA, 1999a).

Não são personagens narrativos, são tipos. Seus rostos, principalmente os olhos, mimetizam os traços simples e básicos que podem representar, caricaturalmente, a forma interior, psicológica e política, de bons e maus cidadãos. Prenunciando uma tipologia de traços faciais e corporais que se colarão como máscaras em nossas consciências e que surgirão para nosso uso social, quando quisermos expressar visualmente com nossas faces e corpos e corpos, os 'sentimentos' das virtudes e vícios (ALMEIDA, 1999a, p. 98).

Estas imagens nos indivíduos se estabelecem na memória e podem ser verdadeiras ou fictícias, mas estabelecem o modelo de bom governo, que é a instituição que apontará as imagens do crime. Estas imagens são fruto de processo histórico e social. São imagens que, na maioria das vezes, são preconceituosas ou massificadas. Segundo Almeida (1999a), diferentemente do que ocorre na Capella, cujas virtudes e vícios já têm uma demonstração visual ideológica poderosa, esse mesmo efeito ocorrerá, no entanto, com mais potência, no Palácio, nos seres que aparecem nas televisões e, por conseguinte, no cinema, por se tratar de modelos "reais".

É importante salientar o "equilíbrio" entre o bom e o mau governo. O bom governo, com suas virtudes, sua justiça e seus bons cidadãos; enquanto o mau governo e seus vícios seriam o inferno, os maus cidadãos (ALMEIDA, 1999a). É a partir desse equilíbrio entre o bom e o mau, entre a virtude e o vício, que o afresco

constrói o mito republicano. Este mito ocorre pela repetição e pelos elementos baseados em antítese, dos afrescos, revelando elegância e beleza inesquecíveis.

E assim, vimos novamente o mito da Igreja Cristã surgir nas IMAGENS antagônicas do inferno e do paraíso, replicadas aqui na versão laica, republicana, nos afrescos, em oposição visual, dos Efeitos do Mau Governo e dos Efeitos do Bom Governo (ALMEIDA, 1999a, p.113, grifos do autor).

Tanto no *Palácio*, como na *Cappella*, é possível observar a prática implícita da memória artificial: podem ser vistas imagens fantásticas, que são as formas de extraordinárias narrações, como moralidades cristãs e civis; e, portanto, instrumentos poderosos de produção e educação dos corpos (ALMEIDA, 1999a).

Assim sendo, volta-se ao foco sobre o qual esta pesquisa se debruça: interpretar o produto audiovisual resultante da realização dos dispositivos de experimentação praticados pelos estudantes de ensino médio na escola em questão. Conforme salientado, os dispositivos dão visibilidade ao processo de continuidade visual (cronológico, naturalista e cíclico), mas atuam como uma *aposta na escola como instrumento de desestabilização da concepção dos indivíduos* para com os diferentes objetos, símbolos e subjetividades produzidas na sociedade. Desta forma, apostar nos dispositivos é apostar na chance sobre a qual os diferentes sujeitos recebem e interagem, produzindo tendo em conta a desestabilização de imagens socialmente apreendidas. No caso, o objeto desta pesquisa está relacionado à imagem social, histórica e cultural do corpo e à imagem de um corpo produzido na experimentação audiovisual dos estudantes.

Assumindo esta forma paradoxal e interventiva de fazer pesquisa e por meio dos dispositivos de criação audiovisual, é que se entende como possível exercitar o pensamento sobre a forma pela qual os corpos são produzidos como imagens, o que nos dará visibilidade sobre o processo de educação visual da memória (ALMEIDA, 1999a) e sobre os estudantes sujeitos deste processo se produzirem.

Nessa perspectiva, pela interpretação da produção audiovisual dos corpos dos estudantes de ensino médio nas Oficinas de Experimentação Audiovisual, desenvolvida na quarta seção desta dissertação, será possível compreender de que forma este processo de educação sócio-histórica pode atuar sobre o trabalho de criação cinematográfica dos estudantes.

Esse processo, que possibilitou a visualização do problema de pesquisa, teve grande contribuição no desenvolvimento dos dispositivos de criação audiovisual e teve início na discussão em grupo sobre a temática geral da criação cinematográfica, com respaldo em reuniões e leituras, para, no semestre seguinte, assumir temática do corpo-imagem no audiovisual.

### 3.4 CORPO-CONSTRUÇÃO: OS DISPOSITIVOS AUDIOVISUAIS DO CORPO COMO IMAGEM

Esta pesquisa se orientou nas linhas metodológicas direcionadas pelo trabalho de César Migliorin (MIGLIORIN, 2016) e Milton José de Almeida (ALMEIDA, 1999a). Como o objetivo era a interpretação da produção audiovisual feita pelos estudantes nas Oficinas de Experimentação Audiovisual, com foco na temática do corpo e das corporeidades, reflexões de diferentes leituras foram feitas pela equipe durante o primeiro semestre de 2017, tendo sido de extrema importância para o desenvolvimento dos dispositivos audiovisuais do corpo; que foram aplicados nas Oficinas. Conforme já salientado, as Oficinas foram formuladas também pelas reuniões semanais (3h por semana nas quartas-feiras), realizadas durante todo o ano, sendo orientadas por um professor pesquisador da UFSCAR, idealizador e coordenador da Atividade de Extensão.

#### **3.4.1 O corpo-coletivo: pesquisa como processo contínuo de releitura dos dispositivos do corpo-imagem**

Durante o primeiro semestre, foram feitas leituras dos textos “Caderno do Inventar com a diferença”, Migliorin (2016); “Cinema: arte da memória”, Almeida (1999a); e “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Benjamin (1994). As reflexões e discussões feitas sobre estes textos durante as reuniões semanais foram de extrema importância para compreender e situar um estudo que permeia arte e imagem para decidir de que forma estes conhecimentos poderiam ser expandidos para os contextos escolares com os estudantes – encontros semanais.

Conforme já salientado, no primeiro semestre<sup>12</sup>, todos osicineiros contaram com os mesmos dispositivos audiovisuais, o mesmo roteiro, só que esta situação muda no segundo semestre, momento de maior amadurecimento como equipe e de contato com as Oficinas. Foi nesse segundo momento que as reuniões semanais receberam nova dinâmica. Diferentemente do primeiro semestre, no segundo semestre, adotou-se outra metodologia de trabalho: divisão das turmas em subgrupos, cada um deles sob responsabilidade de um dos membros da equipe (oficineiro). No caso, a subdivisão das turmas foi organizada da seguinte maneira, conforme o relatório de atividade de extensão (COSTA, 2017b): Ensino Médio dividido em quatro subgrupos e o Ensino Fundamental em três subgrupos. Todos os subgrupos trabalharam de forma conjunta os exercícios específicos de formação integrada ao Projeto de Vida destes estudantes.

Cada um dos quatro grupos de estudantes do Ensino Médio abordou uma temática específica: Corpo, Violência, Artes Plásticas e Cinema Experimental. Os integrantes destes grupos foram divididos conforme seus interesses, expressos em seus respectivos PVs.

Os integrantes dos três grupos de estudantes do Ensino Fundamental foram divididos por afinidade e participaram de dispositivos diversificados, todos dentro das mesmas quatro temáticas (Corpo, Violência, Artes Plásticas e Cinema Experimental).

Cadaicineiro, membro da equipe responsável por um subgrupo, criou seus próprios dispositivos, um compilado de oito dispositivos dentro de uma das quatro temáticas. Estes dispositivos foram apresentados para o resto da equipe nas reuniões semanais. Durante esta exposição, osicineiros se posicionavam e discutiam sobre os dispositivos apresentados pelo colega de equipe, ajudando-o a refletir mais sobre sua produção e apresentando sugestões e críticas construtivas.

Como as Oficinas foram desenvolvidas por estudantes de uma escola, com menores de idade, foram providenciados e entregues para cada estudante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (ANEXO B) ao lado de uma carta que

---

<sup>12</sup> O Projeto de Extensão foi aplicado em dois momentos - primeiro e segundo semestre de 2017. Na primeira etapa da Atividade de Extensão, Oficinas de Experimentação realizadas no primeiro semestre de 2017, todos osicineiros desenvolveram o mesmo roteiro de dispositivos com os estudantes.

exigia a assinatura do responsável, além de contar com um parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFSCAR.

A carta TALE fez um convite para participação voluntária explicando a temática da pesquisa: estudo a ser desenvolvido com o auxílio de câmeras fotográficas ou de aparelhos celulares, para a realização de pequenos exercícios e atividades, contando, ainda, com o preenchimento de fichas de observação e com a possível gravação de entrevistas. O documento também justificou a importância da participação na pesquisa como oportunidade de introdução aos princípios básicos da produção fotográfica, audiovisual e artística, além do desenvolvimento de exercícios que proporcionariam uma reflexão sobre as temáticas do corpo em relação à violência escolar e ao exercício dos direitos humanos.

Esses documentos explicaram os objetivos primários e secundários do Projeto de Extensão: o primário seria analisar os discursos, tal como identificar elementos constituintes do referencial estético, artístico e cinematográfico, desenvolvidos em processos criativos e em produtos de natureza audiovisual por estudantes de ensino médio e fundamental; o secundário seria buscar a forma pela qual, nos dispositivos dos processos criativos em imagem e som, a interpretação e performatividade cênica, autorrepresentação audiovisual e violência escolar e direitos humanos poderiam ser materializados nas produções audiovisuais.

Em termos éticos, os documentos afirmavam que as imagens e produções audiovisuais das Oficinas não seriam usadas com intuítos publicitários ou comerciais, sendo apropriadas apenas para o relatório final da pesquisa, e em publicações e/ou eventos de natureza científica e acadêmica.

### **3.4.2 Seria o corpo uma imagem?**

Neste momento, é importante salientar como se deu o processo de construção dos dispositivos do corpo. Para tanto, as reuniões (leituras, discussões e análises) e as Oficinas promovidas durante o primeiro semestre foram de extrema importância para que a equipe fosse introduzida à dinâmica dos dispositivos audiovisuais, nas relações sociais.

Os dispositivos do corpo foram criados especialmente pelo interesse que o autor desta pesquisa tem pelas diferentes expressões e gestualidades do corpo nas sociedades, artes, teatro, nas ciências sociais. No entanto, foi por meio das Oficinas e especialmente pela obra “Cinema: arte da memória”, que o pesquisador ao lado do orientador, conseguiu enxergar uma oportunidade de materializar esse interesse. O primeiro objeto de atenção do proponente desta pesquisa se baseou no interesse da produção das performances de Marina Abramovic, sua corporalidade. Mas, ao participar das oficinas, durante um ano todo, e realizar leituras, debates, entre outros, foi possível inserir o corpo em um contexto de imagem, especialmente por Almeida (1999a).

Na obra de Almeida (1999a), ficou mais claro para o proponente desta pesquisa como ocorre a constituição do sujeito por meio da produção e internalização das imagens agentes - seus comportamentos, valores, condutas, moralidades. As imagens estão sempre ao nosso redor: no cinema, nos dispositivos audiovisuais, na vida. Assim foi por meio, especialmente, das leituras (ALMEIDA 1999a), ao lado do interesse pelas diferentes gestualidades e corpo, que o proponente desta pesquisa, após a primeira experiência das Oficinas, produziu seus próprios dispositivos, pensando na questão das imagens agentes em forma de virtudes e vícios. Dicotomia esta que aparece nos sujeitos, nos seus comportamentos, em seus corpos.

Em paralelo, tendo como norteador o “Cadernos do Inventar com a Diferença” e a experiência com as Oficinas no primeiro semestre, foi possível refletir e produzir os dispositivos do corpo, que têm a temática da dualidade, das virtudes e vícios. O interesse estava em compreender, por meio das Oficinas, como as virtudes e vícios apareceriam como forma de imagem agente.

E, dessa forma, foram criados oito dispositivos, com diferentes abordagens e regras, inspirados em Migliorin (2016).

Antes de fazer uma apresentação dos dispositivos, é importante explicitar a dinâmica de trabalho desenvolvido nas Oficinas. Primeiramente, a coordenação da escola fez o trabalho de comunicar o dia das Oficinas, em forma de disciplina eletiva, para inscrição dos estudantes de Ensino Médio e Fundamental, divididos em duas salas. No primeiro dia das Oficinas, osicineiros apresentaram o projeto para os alunos que já haviam se matriculado na eletiva, apresentando as diferentes temáticas - corpo entre outras. Os Estudantes se organizaram na seleção

de escolha da temática que iriam trabalhar durante o semestre, dividindo-se em grupos. Cada grupo ficou sob a responsabilidade de um oficinairo ligado a uma temática previamente escolhida.

Antes da realização de cada dispositivo, o oficinairo responsável fez uma introdução ao grupo de estudantes explicando as regras do dispositivo que seria realizado no dia. O grupo sob a responsabilidade do autor desta pesquisa realizou um total de oito dispositivos, que se concentravam na questão do corpo, portanto, foram produzidos oito dispositivos que buscaram trabalhar, junto com os estudantes, este enfoque e temática. Os dispositivos serão apresentados ao longo deste trabalho.

A rotina feita, no início de cada encontro com o grupo, para apresentação dos dispositivos era praticamente a mesma. Algumas especificidades relativas ao tema do dispositivo demandavam diferentes materiais ou ações para explicá-lo, por exemplo: no dispositivo denominado o médico e o monstro, o oficinairo precisou fazer uma introdução da história da obra *Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde* (O Estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde), apresentando seus personagens principais, o seu contexto; outro exemplo: no dispositivo denominado pecados capitais, o oficinairo levou imagens impressas (ANEXO C) que representavam cada um dos sete pecados capitais, e apresentando-as aos estudantes, informou a eles que trabalhariam com essa temática na semana seguinte, solicitando que trouxessem figurinos para a realização do dispositivo.

Os dispositivos podiam ser feitos em qualquer das dependências de uma escola, que tivesse um bom espaço para as criações. Esta escola contava com uma considerável parcela de árvores, uma quadra de futebol, uma horta, um estacionamento. Portanto, uma escola relativamente grande em estrutura física e com alguns diferentes elementos e espaços, que não são encontrados em todas as escolas.

Após a realização dos dispositivos, isto é, após as produções audiovisuais feitas pelos estudantes, havia também uma rotina a ser seguida pelo grupo: todos os componentes do grupo eram instruídos a retornar para a sala de aula, onde transferiam as imagens feitas pelos estudantes para o computador do oficinairo. Assim, um por vez, os estudantes conectavam seus celulares no computador, transferindo o dispositivo realizado, marcando o fim da eletiva da semana em questão. Uma vez que os dados eram transferidos para os

computadores dos oficinairos, eles ficavam responsáveis por fazer o upload dos dispositivos em um google drive compartilhado com todos os membros da equipe. Este armazenamento facilitava a visualização dos oficinairos sobre a produção do outro oficinairo, sendo debatido e refletido nas reuniões semanais.

Quando a segunda eletiva foi ofertada (segundo semestre de 2017), houve uma grande adesão dos estudantes, que já haviam realizado a eletiva no semestre anterior (primeiro semestre de 2017), pois eles queriam dar continuidade aos estudos e experimentos já iniciados no primeiro semestre.

Na segunda eletiva, foram assumidas novamente as mesmas turmas de Ensino Médio e Ensino Fundamental II, e o parâmetro de inscrição nas Oficinas continuou sendo as propostas desenvolvidas pelos alunos em seus respectivos PVs. Não houve prerrequisito para se inscrever na eletiva, puderam se inscrever alunos que haviam ou não feito a eletiva dada no semestre anterior.

Segundo Costa (2017a, 2017b), os objetivos pretendidos para o Projeto de Extensão foram atingidos, tanto no primeiro como no segundo semestre. O desenvolvimento e a implementação das Oficinas, resultaram em uma grande quantidade de material produzido pelos estudantes, tendo possibilitado maior desenvoltura para análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas acerca do trabalho com cinema, fotografia e artes visuais, em contexto escolar.

Portanto, foi considerado possível usar esta proposta como suporte a uma dimensão de experiência, não reduzindo apenas o cinema como suporte ao currículo e seu conhecimento. Trata-se, então, de um método próprio de produção de conhecimento (COSTA, 2017a, 2017b).

Desta forma, foi possível uma aplicação de trabalho com a temática do cinema para além do seu contexto e sentido instrumental difundido na sociedade, especialmente na cultura escolar, pois o cinema não foi reduzindo a um mero suporte do currículo e de seu conhecimento.

Deste modo, conseguimos tatear o anseio de trabalhar o cinema para além de seu sentido instrumental inicialmente difundido na cultura escolar, como suporte ao conhecimento curricular, e o estendemos à sua dimensão de experiência, de método próprio de elaboração de conhecimento. Este resultado foi marcante na fala dos professores que nos acompanharam, mas também nas falas de outros professores da instituição que nos procuraram ao longo do semestre, solicitando ajuda a demandas e questões apresentadas por seus alunos que participavam das Oficinas e propuseram leituras e reflexões atentas e de caráter técnico no momento de discussão de filmes (COSTA, 2017b, p. 4).



A realização da eletiva no segundo semestre de 2017, com metodologia diferenciada, trouxe dificuldades e problemas que não foram apresentados na oferta do semestre anterior.

O grupo de estudantes que fez os dispositivos com a temática Corpo, cujo responsável foi o proponente desta pesquisa, totalizava sete estudantes: cinco pessoas do sexo masculino e duas do sexo feminino. Em alguns encontros este número de integrantes ficou muito reduzido quando algum(ns) dos alunos faltava(m).

A responsabilidade por um grupo específico de estudantes proporcionou ao proponente desta pesquisa experimentar as dificuldades encontradas ao trabalhar com um grupo de estudantes com idade, repertório e cultura diferentes da sua. Às vezes, os estudantes não compreendiam de imediato o dispositivo, ou o próprio responsável pelo grupo não se convenciam de que o grupo havia compreendido o dispositivo. Os estudantes, muitas vezes, quando não entendiam a proposta da atividade, vinham questionar ao proponente desta pesquisa se podiam ou não desenvolver determinadas ações na realização dos dispositivos.

Às vezes, os estudantes mostravam desinteresse pelo processo, por exemplo, ouvindo as regras dos dispositivos com a cabeça deitada sobre a carteira. Nesses momentos, sentimentos conflituosos eram gerados no proponente desta pesquisa que não sabia ao certo se o comportamento apresentado pelos estudantes era ocasionado pela ausência de interesse deles mesmos pelo dispositivo, se o dispositivo era desinteressante ou ainda por estarem cansados e sonolentos, pois a eletiva era realizada às sextas-feiras após o almoço.

Essas dúvidas surgiam também no desenvolvimento da atividade propriamente dita, por vezes o proponente desta pesquisa considerava que alguns dos estudantes não pareciam querer se esforçar, na realização das diferentes produções com seus corpos, pois, pareciam estar sendo forçados a fazer os dispositivos. Para o responsável do grupo, parecia que os corpos dos estudantes estavam cansados e não dispostos a fazer movimentações diferentes daquelas para as quais geralmente foram socialmente educados para fazer em seus cotidianos escolares. Não se pode deixar de mencionar, por ser relevante, que algumas sextas-feiras foram atipicamente quentes, tendo a temperatura no horário das atividades ultrapassado os 30 graus.

É importante salientar que o proponente desta pesquisa, em nenhum momento se sentiu desrespeitado pelo grupo de estudantes ou por algum estudante em particular.

### 3.5 PROJETO/ATIVIDADE DE EXTENSÃO COMO FORMA DE RECONHECER AS IMAGENS CORPORAIS

Para o fechamento desta seção de metodologia, será apresentada por meio da obra “Inevitavelmente Cinema Educação Política e Mafuá”, de Cezar Migliorin (2015), a respeito dos dispositivos do cinema, a importância da experiência neste processo.

Segundo Migliorin (2015),

A arte não se ensina, experimenta-se, [...] Mas o que significa isso se estamos pensando a educação? Não é a educação o lugar em que se ensina? Sim, mas, é também o lugar em que certos objetos do mundo são compartilhados. Espaços em que modos de ver e pensar adentram um mundo que pertence à professores, alunos, famílias e comunidades. Cada uma dessas formas pode ser recebida pelos estudantes como algo que se encaixa em um universo já dado e construído, e que por acumulação. Nesse sentido, a educação pode ser fechada àquilo que a comunidade já é, reproduzindo seus valores, estéticas e formas de ser (MIGLIORIN, 2015, p. 50).

Neste sentido, a educação pode reproduzir, por consequência, os valores, estéticas e formas de ser de uma comunidade.

A aposta do cinema na escola é uma forma de retirar o professor do papel de educador, daquele incumbido de ensinar, e colocá-lo para ter uma experiência com os estudantes, instaurando uma relação de horizontalidade na produção do conhecimento. Assim, torna-se uma proposta de desestabilização daquilo que se entende por ser o “nosso mundo”. Nesta perspectiva, segundo Migliorin (2015), não se trata de transmissão de experiência (verticalidade) por meio da imagem, mas de uma experiência com a imagem (horizontalidade).

Dessa forma, o cinema na escola não deve ser concebido como forma de transmissão da experiência, mas como permissão para que permeie a relação entre professores e alunos, com o intuito de obter encontros formais, estéticos e discursivos, produzindo experiência coletiva. Essas seriam, portanto, aberturas para os sujeitos se engajarem em mundos desconhecidos, recolocando processos subjetivos, formas diversas de estar no mundo que impliquem possibilidades de

invenção do eu e da comunidade - uma invenção com a diferença (MIGLIORIN, 2015).

Nessa abordagem, Migliorin (2015) afirma que a experiência não está apenas associada à ideia de algo que o sujeito pode ter, mas é também uma forma de compreender o que é verdadeiramente um indivíduo. E o indivíduo é um movimento com histórias, contextos etc., que, por sua vez, são componentes de subjetivação, que estão neste processo, mas não produzem os sujeitos (MIGLIORIN, 2015).

Tendo feito esta breve explicitação da dinâmica do trabalho, passa-se a apresentar as regras dos dispositivos do corpo.

:

## 4 DISCUSSÃO/INTERPRETAÇÃO DAS IMAGENS CORPORAIS E SONS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Aqui se sinaliza a forma com a qual se desenvolverá a quarta seção desta pesquisa, com produção de imagens corporais e sons por estudantes do Ensino Médio. A quarta seção será dividida em três partes, que se aterão somente à interpretação/leitura das imagens e sons propriamente ditos.

Os objetivos desta quarta seção são: 1- Descrição das Imagens e sons produzidos em cada um dos dispositivos; e 2- Pensar acerca do intervalo significativo, proposto por Almeida (1999a). Trata-se de refletir de que forma o grupo de estudantes se apropriou dos dispositivos para fazer o que eles queriam, não o que era exigido como regra pelo dispositivo. Trata-se da realização dos dispositivos, que saem das regras exigidas do “plano” do dispositivo para se tornar imagem.

### 4.1 DISPOSITIVO 1 – MÉDICO E O MONSTRO

A referência técnica para a elaboração do dispositivo 1 foi “Máscaras e Monstruosidades” - segundo a ideia de que nossos olhos são lentes que, por sua vez, determinam a forma como se vê o mundo (MIGLIORIN, 2016):

1. Procure ou crie elementos que possam ser colocados sobre a lente da câmera alterando a imagem. Papéis coloridos e vegetal, transparências, tecidos, lentes de óculos escuros ou de grau, etc. 2. Filme situações, ambientes, pessoas e objetos com as máscaras. 3. Repita os planos alternando as máscaras e crie diferentes perspectivas e monstruosidades (MIGLIORIN, 2016, p. 37).

Desenvolvimento:

Segundo as regras do dispositivo, apresentadas na obra dos Cadernos do Inventar com a Diferença, busca-se trazer a mesma ideia de deformação e reconstrução dos corpos, pelo uso de objetos (lentes), mas de forma a adaptá-las a um contexto sobre o qual o corpo poderia ser concebido de uma forma diferente.

- Contexto para realização do dispositivo:

O filme é baseado no romance *Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde* (O Estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde), de Robert Louis Stevenson, publicado em 1886. A história se passa em Londres, no século XIX. O médico e pesquisador Henry Jekyll crê que o bem e o mal existem em todas as pessoas. Jekyll tem muita

determinação para provar sua teoria, que é criticada por quase todos os que conhece, inclusive por Charles Emery, o pai de sua noiva Beatrix. Após trabalhar incansavelmente em seu laboratório, Jekyll elabora uma fórmula. Não querendo colocar em risco a vida de ninguém, ele mesmo a bebe. Como resultado, seu lado demoníaco é revelado, ao qual ele chama de Mr. Hyde. Mas o pior ainda estava por vir, pois, inicialmente, Jekyll acreditava poder controlar as aparições de Hyde, mas logo ele veria que estava totalmente enganado (PERROTTI- GARCIA, 2013).

- O que fazer?

Uma vez contextualizados da obra, criar um dispositivo que tenha uma temática do bem e do mal.

- Tempo de gravação:

Até 2min.

- Recursos Materiais para a produção audiovisual:

Papéis coloridos e vegetal, transparências, tecidos, lentes de óculos escuros ou de grau, potes de vidro, meia-calça.

O oficinairo e proponente desta pesquisa seguiu o seguinte roteiro para explicar o dispositivo 1 – O médico e o monstro para o grupo de estudantes:

1. Como o corpo constrói as imagens do bem e do mal?
2. Disponibilizar elementos que possam ser colocados sobre a lente da câmera alterando a imagem. Papéis coloridos e vegetal, transparências, tecidos, lentes de óculos escuros ou de grau, etc.
3. Em duplas, criar uma cena que busque trabalhar o dualismo: Bem – Mal, Virtude – Vício, utilizando as máscaras em algum ou alguns momentos da filmagem.

Dispositivo 1 – *O médico e o monstro* - pretendia-se observar de que forma os estudantes construiriam as imagens do bem e do mal ao se apropriar de um recurso literário como forma de inspirar a criatividade. Para isso, foram disponibilizados elementos que pudessem ser colocados sobre a lente da câmera alterando a imagem. O dispositivo foi feito em duplas, que criaram uma cena que

buscou trabalhar o dualismo - Bem – Mal, Virtude – Vício. No relatório, as duplas tinham que especificar quais “personagens” compunham a cena, tinham que dar um nome para o vídeo produzido e também contar, por escrito, a história encenada.

Os estudantes se dividiram em dois grupos denominados: a) O médico e o monstro - grupo 1 - “A fúria do inspetor”; b) O médico e o monstro - grupo 2 - “Sem título”.

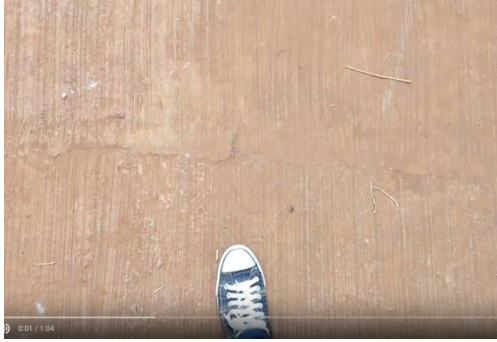
Os grupos após a produção do dispositivo elaboraram um relatório. No relatório escrito pelo grupo 1 - “A fúria do inspetor”, foram obtidas as seguintes explicações: os personagens são um aluno rebelde e um inspetor puto (os adjetivos foram atribuídos pelos estudantes no relatório); o nome do vídeo: “A fúria do inspetor”; a história contada: “Um dia ‘normal’ na escola, com o aluno rebelde que na tentativa de fuga foi flagrado pelo inspetor com o qual ficou ‘puto” (Relatório grupo 1 – Dispositivo 1, grifo dos autores).

No relatório escrito pelo grupo 2 - “Sem título”, foram obtidas as seguintes explicações: o personagem Oliver; nome do vídeo: não foi dado um nome ao vídeo; a história contada: “Oliver é um cientista, apaixonado por fazer experimentos. Em um desses experimentos, ele decide tomar sua poção para verificar se ela não causará nenhum efeito colateral. Porém essa poção trouxe seu lado insalubre à tona” (Relatório grupo 2 – Dispositivo 1).

#### **4.1.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 1 – O Médico e o Monstro – Grupo 1 – “A fúria do inspetor”**

Tendo como referência as imagens e a descrição dos dispositivos, refletir-se-á sobre a forma como o grupo de estudantes se apropriou e desenvolveu o exercício (dispositivo), e resolveu os problemas encontrados.

A interpretação foi feita com base naquilo que se pode ver nas imagens produzidas pelos estudantes. O grupo 1 – fez uma produção audiovisual de 1 minuto e 4 segundos, que se inicia da seguinte forma:



**Fotograma 1 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:03)**



**Fotograma 2 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:05)**



**Fotograma 3 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:06)**



**Fotograma 4 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:08)**



**Fotograma 5 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:12)**



**Fotograma 6 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:27)**



**Fotograma 7 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:30)**



**Fotograma 8 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:36)**



**Fotograma 9 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:44)**



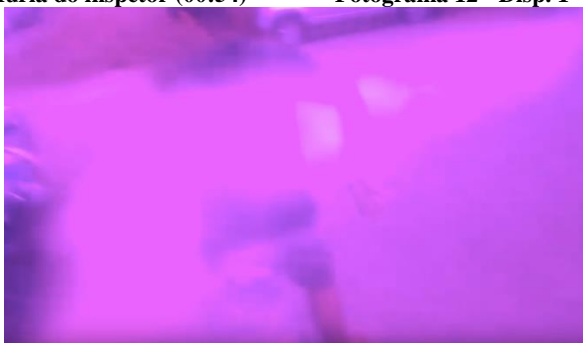
**Fotograma 10 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:48)**



Fotograma 11 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:54)



Fotograma 12 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (00:58)



Fotograma 13 - Disp. 1 – A fúria do inspetor (01:03)

Câmera subjetiva<sup>13</sup>: começa com a câmera voltada para o chão, aparecem os pés (fotograma 1) e a câmera se levanta e, num movimento abrupto, olha para a direita, para a esquerda, volta e aparece um rapaz (estudante R) em cima de um palete com as mãos no muro (fotograma 2). O rapaz (estudante R) olha para a câmera e desce do palete, ocorre um corte (raccord) e a pessoa que está filmando mostra que está colocando um celofane cor de rosa sobre a lente da câmera (máscara) (fotograma 3) e a cor da filmagem se altera (fotograma 4). Embora tenha havido um corte, a transição para a filmagem rosa não é feita automaticamente, pois eles optam por mostrar uma mão colocando o papel na frente da câmera. O rapaz (estudante R) corre (fotograma 5), sendo perseguido pela câmera (eles utilizam de um dispositivo técnico chamado câmera nervosa). Há outros cortes, e a perseguição continua. O papel começa a escorregar e pode-se ver uma mão arrumando o papel na frente da câmera. A câmera para e é direcionada para baixo, o papel é retirado e cai no chão (fotograma 6). A mão o pega novamente (fotograma 7), mas ele não é colocado na frente da câmera, pode-se ouvir uma respiração ofegante, a câmera segue descendo uma escada (fotograma 8) e entra em outro recinto (fotograma 9). A mão com o papel aparece novamente no vídeo, e

<sup>13</sup> Câmera subjetiva: assume um dos personagens, passando a comportar-se segundo seu ponto e vista e seus movimentos.



o papel é atirado na lata do lixo (fotograma 10). A câmera continua se deslocando e segue em direção ao bebedouro, a torneira é acionada com uma mão e pode-se ver a água escorrendo (fotograma 11). A câmera é virada abruptamente para a direita e focaliza o rapaz que estava correndo (estudante R) em pé, em plano americano<sup>14</sup> (fotograma 12). Ocorre um corte e a cena que se pode ver a seguir é o rapaz correndo com a máscara (celofane rosa) em frente à câmera, utilizando o mesmo recurso de câmera nervosa (fotograma 13).

Como o objetivo do dispositivo era construir imagens do bem e do mal, segundo o relatório dos estudantes do grupo 1 - eles retrataram um dia normal, comum, com um aluno rebelde, numa tentativa de fuga. Pode-se refletir que a rebeldia e a tentativa de fuga são normais no dia a dia desses estudantes. Se a proposta era construir imagens do bem e do mal, pode-se inferir/analisar que eles constroem dois personagens que desconstroem o conceito do bem e do mal, pois dentro da ideia deles de normalidade é concebível a ideia de rebeldia dos estudantes e de fúria do inspetor, por consequência. Portanto, dentro da ideia de normalidade dos estudantes, é possível que o inspetor faça coisas que no mundo escolar é inconcebível.

O inspetor, por sua vez, como um agente escolar, teria a função de impor as regras da instituição escolar, disciplinando o corpo (FOUCAULT, 2002) do estudante que fugia na tentativa de submetê-lo dentro dos muros da escola. É função da escola como instituição social, padronizar o comportamento, logo, o corpo.

É perceptível diante da produção dos estudantes que o disciplinamento corporal não ocorre por meio de diálogo, mas ocorre por meio de toda a realidade que circunda o estudante na escola: o muro, a corrida do inspetor etc. Afinal, o estudante ao se deparar com o olho-instrutor, um conjunto de códigos e regras de comportamentos socialmente instituídos é organizado, norteando o comportamento corpo do estudante, que opta pela fuga.

Esta premissa apenas poderia ser refletida através do pensamento de Soares (2011):

---

<sup>14</sup> A figura humana é filmada, aproximadamente, dos joelhos para cima.

Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas gestos, coisas, pelo lugar onde vivem (SOARES, 2011, p.112).

Pode-se analisar que visualmente os estudantes do grupo 1 também desconstróem a noção do bem e do mal na medida em que a máscara (o papel celofane rosa) não aparece do nada, ela é colocada, assim, os estudantes “vestem” uma função que é a de ir atrás daquele aluno, e a essa função eles estão chamando no relatório de puto (atribui-se um significado ao papel rosa, a de ficar emputecido).

Após o papel cair no chão e a mão pegá-lo, a perseguição continua, mas agora sem o papel. Então, é possível questionar: perseguir o aluno faz parte do bem ou do mal? Nenhum dos dois, pois no mundo das relações escolares o bem e o mal não existem em estado puro, ideal. Após a mão jogar o papel celofane no lixo, e ir até o bebedouro e acionar a torneira e a água escorrer o rapaz reaparece, e a perseguição recomeça com a máscara rosa (ficar emputecido) separada por um corte (raccord). Pode-se questionar: como ele volta a ficar puto se o instrumento que representa este estado foi jogado no lixo? Assim, os estudantes estão dizendo alguma coisa sobre ser impossível separar o bem do mal no dispositivo que foi preparado para eles.

Os personagens do grupo 1 são um inspetor puto e um aluno rebelde, então, o que é o bem e o que é o mal nessa história? Ao observar a caracterização dos personagens percebe-se que eles não se caracterizam numa dualidade. Os estudantes desobedeceram a uma dicotomia e tomaram posse do lugar de protagonistas. Assim, não é possível saber se o mal é o aluno rebelde ou se é o inspetor enfurecido, nem se o aluno rebelde é bom e o inspetor é mal, ou se o inspetor é bom, por que mantém a ordem, e o aluno é mal. Se o inspetor for considerado bom, por manter a ordem, por que ele é o monstralizado?

Pode-se considerar que, tendo como referência um disparador de construção de imagens do bem e do mal, os estudantes, ao se apropriarem desse processo de construção de imagens, desconstruíram o conceito, a ideia do bem e do mal.

#### 4.1.2 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 1 – O Médico e o Monstro – Grupo 2 – “Sem Título”

A cena do grupo 2 – “Sem Título” tem 56 segundos e começa com um pote com um pedaço de tule branco que é aberto. Uma mão começa a colocar um pedaço de tule preto dentro desse pote (fotograma 14). Após colocar o tule preto, com um pedaço de graveto, a mão mistura o conteúdo do pote (fotograma 15). O pote é então fechado com a tampa e agitado (fotograma 16). O pote é aberto e pode-se ver a pessoa que o estava manuseando, um rapaz (estudante L), que leva o pote à boca e o inclina como se estivesse bebendo seu conteúdo (fotograma 17). Ele dá um grito (fotograma 18) e sai correndo chacoalhando os braços, com os dedos em garra, sobe uma arquibancada (fotograma 19) e aborda duas pessoas (fotograma 20), sai correndo de novo em direção ao final da arquibancada assustando os pombos que estavam por ali (fotograma 21).



Fotograma 14 - Disp. 1 – Sem título (00:06)



Fotograma 15 - Disp. 1 – Sem título (00:23)



Fotograma 16 - Disp. 1 – Sem título (00:28)



Fotograma 17 - Disp. 1 – Sem título (00:32)



Fotograma 18 - Disp. 1 – Sem título (00:37)



Fotograma 19 - Disp. 1 – Sem título (00:42)



Fotograma 20 - Disp. 1 – Sem título (00:45)



Fotograma 21 - Disp. 1 – Sem título (00:53)

Na cena do grupo 2, é possível ver o corpo que se transformou, diferentemente, da cena do grupo 1, pois a câmera é subjetiva, sendo possível ver apenas partes do corpo daquele que se monstralizou.

Mas, como não há um corpo prévio que possa ser chamado de “normal”, não se pode afirmar que o corpo “pós-poção” tenha sido modificado ou transformado. Pode-se analisar pelas imagens do pote que há uma sugestão visual de dualidade, pois havia uma realidade que já existia (pote com o tule branco) e outra que ele acrescenta (tule preto sendo colocado), porém, em termos de corpo, de transformação, como não há parâmetros, não é possível inferir se o rapaz que bebeu a poção tem seu corpo transformado para o bem ou para o mal, sem agir de forma preconceituosa.

Por consequência, a produção do segundo grupo aponta uma dicotomia (o pote e os tules), uma sugestão de ambiguidade, que é apresentada, embora ela não tenha sido elaborada ou desenvolvida. Pressupondo-se que o pote seja uma metáfora para líquido, cujo conteúdo o rapaz mistura e chacoalha, temos uma imagem simbólica que expressa a não separação do bem e do mal, desta forma, o rapaz que corre nem é bem, nem mal.

No entanto, não poderíamos deixar de identificar a questão histórica e discursiva da constituição do ser humano segundo a dualidade, a duplicidade da ideia de posições opostas e distintas, que aparece nos dispositivos, especialmente no conteúdo do pote. Essas dualidades sociais projetam o sentido do corpo, produzindo seus comportamentos e gestualidades.

E diante desta ideia são observáveis uma tradição histórica, desde a ciência positiva, e um discurso de legitimação de intervenção corporal, como, por exemplo, o da engenharia genética. Discurso este que legitima a intervenção

corporal com o intuito de modelar e produzir o corpo consoante aos interesses sociais e subjetivos dos sujeitos.

Embora fosse possível distorcer a imagem nas orientações do dispositivo, os estudantes do grupo 2 optaram por não distorcê-la por meio de máscaras. Portanto, não há distinção visual entre o bem e o mal na produção do grupo 2, inferindo que bem e mal não podem ser distinguidos visualmente.

## 4.2 DISPOSITIVO 2 – ABBEY ROAD

### Referência técnica: “Minuto Lumière”

1. Todos os estudantes devem produzir um Minuto Lumière; 2. A câmera deve estar fixada no tripé; 3. O som não deve ser gravado; 4. Todos os Minutos Lumière realizados pelos estudantes devem ser assistidos em sala (MIGLIORIN, 2016, p. 28).

### Desenvolvimento:

A proposta deste dispositivo é observar como os estudantes e seus corpos se mobilizam diante de uma câmera fixa sem recurso auditivo. Desta forma, a disposição da câmera e o posicionamento dos objetos são devidamente explorados. Diante disto, a proposta seria analisar como as imagens dos estudantes são produzidas, segundo três temáticas distintas.

- Como foi feito?

1. O grupo deve produzir um Minuto Lumière;

2. A câmera deve estar fixa sem o recurso auditivo. e

3. Produzir uma Cena: Um estudante de cada vez deverá passar na frente da câmera, andando de diferentes formas, previamente combinadas. Primeira vez: andar normal; segunda: com pressa; terceira: em busca de sensações (de forma criativa).

### 4.2.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 2 – Abbey Road

*O Dispositivo 2 - Abbey Road - Atravessando a Calçada: Minuto Lumière* foi realizado no dia 15/09/2017 e foi desenvolvido pensando na questão de como os estudantes construiriam e explorariam as sensações (três diferentes formas de andar), refletindo-se por meio de seus corpos. Assim, para melhor compreender

de que forma os corpos são construídos pensando na imagem da “normalidade”, com “pressa” e de forma criativa, o produto deste dispositivo foi realizado por três estudantes: estudante R (fotogramas 22, 23, 24, 31 e 32); estudante G (fotogramas 25, 26, 27 e 32) e estudante S (fotogramas 28, 29, 30). Esses estudantes num primeiro momento, andam; num segundo momento, o estudante R corre (fotograma 23) enquanto a estudante G e a estudante S andam (fotogramas 26 e 29) de forma acelerada. Já, num terceiro momento, o estudante R anda com uma casca de palmeira em forma de lança, faz uma pose que descreveu no relatório da atividade como sendo “de caçador”, com um corpo rígido e pernas abertas, em formação de combate e atento (fotograma 24). Já a estudante G passa em frente à câmera, e o faz andando de costas (de trás para frente) (fotograma 27). A estudante S passa em frente à câmera, fazendo um gesto que ela mesma denomina de “debb” (aparentemente uma expressão aprendidas em mídias visuais) (fotograma 30).



**Fotograma 22 -  
Disp. 2 – Abbey  
Road (00:02)**



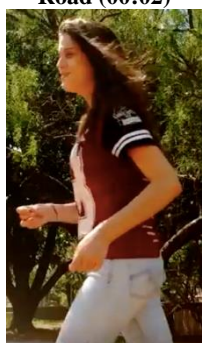
**Fotograma 23 - Disp. 2  
– Abbey Road (00:17)**



**Fotograma 24 – Disp.2 – Abbey Road  
(00:31)**



**Fotograma 25 - Disp. 2 –  
Abbey Road (00:10)**



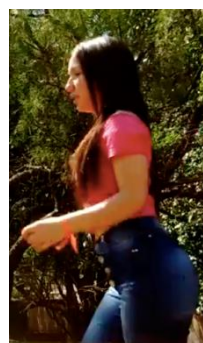
**Fotograma 26 -  
Disp. 2 – Abbey  
Road (00:21)**



**Fotograma 27 -  
Disp. 2 – Abbey  
Road (00:38)**



**Fotograma 28 -  
Disp. 2 – Abbey  
Road (00:14)**



**Fotograma 29 -  
Disp. 2 – Abbey  
Road (00:23)**



**Fotograma 30 - Disp. 2 – Abbey  
Road (00:40)**



Fotograma 31 - Disp. 2 – Abbey Road (00:44)



Fotograma 32 - Disp. 2 – Abbey Road (00:48)

O que os estudantes estão chamando de andar normal é um andar lento e padronizado, pois o que é visto nas imagens é que eles constituíram um padrão referencial do grupo para o que seria o andar normal. É possível pensar em uma definição visual de um bloco que andou normal e que tem um entendimento sobre uma normalidade do andar, que é devagar.

Talvez os estudantes tenham andado de forma lenta e chamado isso de normal porque nas orientações do dispositivo os andares com pressa e em busca de sensações seriam outras formas de andar, que não a forma “normal”. Porém o andar dos três é bem semelhante, as três posturas são muito parecidas no caminhar normal, há uma semelhança rítmica nas suas formas de andar, e eles não precisariam fazer os três a mesma forma de andar (fotogramas 22, 25 e 28).

Essa forma com a qual os três alunos andaram, tão semelhantes, representando a normalidade do andar, aponta para a questão de identificação de um determinado grupo social. Para ser normal, embora eu tenha certa autonomia corporal, dentro de determinado grupo, preciso seguir as tendências (ROSÁRIO, 2006).

As formas de andar são quase todas da direita para a esquerda, como se a câmera estivesse no meio da rua, estando em contra-plongée (filmando de baixo para cima). O dispositivo diz apenas que é para passar em frente à câmera fixa atravessando a rua de uma calçada à outra. Portanto, foram os estudantes que criaram essa geografia da câmera posicionada no meio da rua (filmando de baixo para cima) e que eles passariam de um lado para o outro.

É interessante destacar que um elemento característico da caminhada é cortado, pois a filmagem é feita em plano americano (do joelho para cima), não filmando as pernas nem os pés dos estudantes. Pode-se pensar que, embora eles tenham posicionado a câmera no meio da rua e feito uma movimentação linear

como se atravessassem uma rua, ainda assim eles não estão ilustrando uma caminhada, pois é uma caminhada sem pés e com as pernas pela metade.

Também pode-se fazer uma articulação com Paim e Strey (2004) e apontar que, ao não filmar os próprios pés ao caminhar, os estudantes estariam processando uma metamorfose do corpo, reconstruindo o corpo que anda. Portanto, ocultando o que seria a principal parte de uma caminhada eles estariam produzindo, criando novas formas de andar.

No andar apressado, o estudante R corre (fotograma 23) e as estudante G e S (fotogramas 26 e 29) andam apressadas. No andar criativo, a caminhada do estudante R é a primeira que não é apenas lateral, pois ele vira e olha por cima da câmera, que está contra-plongée (de baixo para cima) e o campo de visão dele passa por cima do campo de captura da câmera. Nessa forma de andar, é possível ver tanto a frente como as costas dele pela primeira vez. Esse é o único momento em que se quebra essa horizontalidade da caminhada, se torce essa horizontalidade.

O caminhar criativo da estudante G também quebra a horizontalidade, pois ao atravessar o campo visual dá para ver a expressão risonha de seu rosto no final da caminhada (fotograma 27). A estudante S faz uma coisa que os outros não fizeram, que foi olhar para a câmera, um recurso que atualmente é muito explorado no cinema contemporâneo quando a personagem está conversando com quem está assistindo o filme, com a intenção de quebrar a naturalização do jogo de cena.

A montagem da cena foi feita em linearidade, pelo menos nas duas primeiras formas de andar, e a última caminhada, a criativa, em busca de sensações, rompeu com todas as linearidades.

Das três formas de caminhar criativo dos estudantes, duas delas pareceram ser estereotipadas, a do caçador (estudante R) e principalmente a da estudante S, pois ela apresentou um gesto que foi produzido e consumido em meio a ambientes virtuais (internet, televisão). Ao reproduzir a imagem que visualizou em ambientes virtuais, a estudante S fez a representação social de um determinado grupo (PAIM; STREY, 2004).

Após a passagem da estudante S, o estudante R salta de trás da câmera, sobre ela e aparece na cena antes do corte do dispositivo (fotograma 31), o que parece ser uma autêntica forma criativa de se deixar filmar andando. Pode-se refletir sobre essa imagem articulando a questão do corpo-escola e das concepções



que foram culturalmente impostas há séculos. “Toda educação é educação do corpo” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

#### 4.3 DISPOSITIVO 3 - CAMPO E CONTRACAMPO

##### Referência Técnica: “Câmera Subjetiva”

1. Filmar um plano fixo de até um minuto de uma pessoa no trabalho (na cantina, no escritório, na cadeira do promotor, no refeitório, na secretaria, no caixa da mercearia, no espaço onde o vendedor ambulante trabalha, etc).
2. Ocupar o lugar em que a pessoa trabalha e filmar a partir de seu ponto de vista.
3. Montar os exercícios de vários estudantes em sequência e inserir cartelas com o nome e a profissão dos trabalhadores que participaram (MIGLIORIN, 2016, p. 47).

##### Desenvolvimento:

Tendo como referência a ideia da possibilidade de olhar por outros olhos, desenvolve-se um dispositivo sobre o qual as imagens sociais e subjetivas do professor e aluno possam ser exploradas.

- Como foi feito?

1. Explicação como se filma o diálogo no cinema.
2. Criação e filmagem em um plano aberto em que um professor e um aluno dialogam.
3. Filmagem de um personagem de cada vez, plano aberto e fixo. Filmar segundo o ponto de vista do outro personagem (posicionamento de câmera). Fazer a montagem posteriormente em algum programa.
4. Inverter os papéis, e filmar a mesma cena.

- Tempo para a criação do filme:

1m30s (máximo 6 falas)

- Recortes cinematográficos:

Filmar duas cenas de três planos cada, sendo um plano geral e dois subjetivos (três falas);

- Atribuição e divisão de personagens fixos:

Personagens: um professor, um aluno.

Plano aberto: filmar o diálogo entre os dois personagens.

Subjetiva: repetir o diálogo dividindo em um plano subjetivo do aluno.

Subjetiva dois: repetir o diálogo dividindo em um plano subjetivo do professor.

Repetir todo o processo, mas invertendo os personagens.

#### 4.3.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 3 – Campo e Contracampo

O Dispositivo 3 - *Dentro e Fora de Sala de Aula: Campo e Contracampo (câmera subjetiva) - Diálogo no Cinema* foi realizado no dia 22/09/2017 e produzido com o intuito de analisar por meio de recurso audiovisual, como se constroem as relações entre professor e aluno, assumindo perspectivas distintas, pela inversão dos papéis. Dessa forma, é importante reconhecer de que forma cada sujeito constrói a imagem corporal do aluno e do professor. Uma primeira observação a ser feita: os estudantes tanto do Grupo 1 como do Grupo 2 não filmaram a mesma cena, pois as cenas filmadas no plano aberto e nas duas subjetivas (professor e estudante) apresentam várias diferenças: o diálogo muda, os livros mudam, os gestos mudam.



Fotograma 33 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:01)



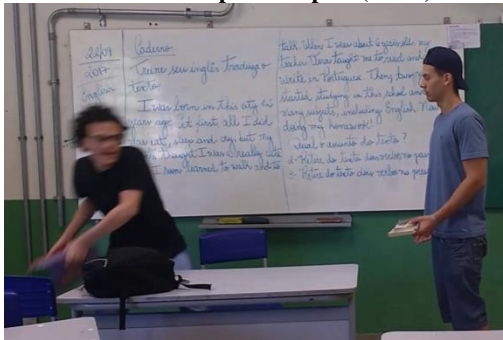
Fotograma 34 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:04)



**Fotograma 35 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:06)**



**Fotograma 36 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:08)**



**Fotograma 37 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:14)**



**Fotograma 38 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:15)**



**Fotograma 39 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:23)**



**Fotograma 40 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 1 (00:27)**

O Grupo 1 apesar de ter apresentado uma narrativa de opressão, a concepção cênica que eles atribuíram à produção não é de autoridade, mas sim, cômica. O grupo colocou no item 3 do relatório (Qual a sua opinião sobre o acontecimento?): “O professor ficou furioso e passou a lição para o aluno. Engraçado” (Relatório do Grupo 1). O autoritarismo e a opressão apresentados no diálogo, na mensagem contextual, parecem mais um deboche sobre essa autoridade quando se analisa a produção. A impostação do aluno, presente no seu tom de voz, é mais agressiva que a do professor, ele quase grita com o professor. Ele também enfrenta o professor dizendo que é pouco tempo até a entrega do trabalho e o ameaça: “vacilo, isso aí, professor, você vai ver só”.



**Fotograma 41 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:01)**



**Fotograma 42 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:08)**



**Fotograma 43 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:12)**



**Fotograma 44 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:14)**



**Fotograma 45 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:15)**



**Fotograma 46 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:19)**



**Fotograma 47 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:22)**



**Fotograma 48 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:24)**



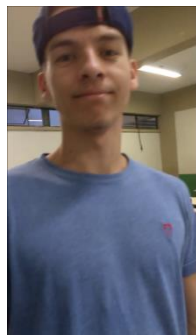
**Fotograma 49 - Disp. 3 – Campo e Contracampo – Grupo 2 (00:26)**

Na produção audiovisual do Grupo 2, o professor não tem uma postura autoritária, de autoritário o professor tem só o cargo. O aluno é agressivo, sua gestualidade é agressiva.

Nos dois grupos observa-se que o posicionamento da câmera ao filmar os alunos está em contra-plongée (fotogramas 51 e 53), fazendo com que os alunos fiquem mais altos, e em plongée com relação ao professor (fotogramas 50 e 52).



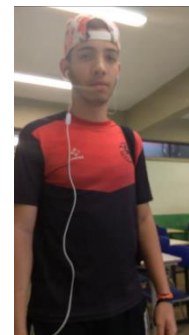
**Fotograma 50 - Disp. 3  
- Campo e  
Contracampo - Grupo  
1 (00:45)**



**Fotograma 51 - Disp.  
3 - Campo e  
Contracampo -  
Grupo 1 (01:13)**



**Fotograma 52 -  
Disp. 3 - Campo e  
Contracampo -  
Grupo 2 (01:41)**



**Fotograma 53 -  
Disp. 3 - Campo e  
Contracampo -  
Grupo 2 (00:41)**

Partindo da premissa de que os estudantes ao se expressarem demonstram corporalmente seus hábitos, comportamentos e seus pontos de vistas, pode-se apontar que o corpo-escola, um corpo silenciado (STRAZZACAPPA, 2001), tem manifestado suas considerações por gestos e atitudes.

Ao observar os gestos do estudante do grupo 1, na cena de plano aberto, percebe-se que ele está contrariado, pois ao falar logo no início da cena: “professor, preciso de trabalho para nota”, ele abre os braços afastando-os levemente do corpo (Fotograma 32) para em seguida aproximá-los repentinamente até bater levemente as palmas das mãos nos quadris. Posteriormente, ao receber os dois livros, ele repete o gesto de abrir os braços e reclama da tarefa recebida. Depois que o professor aumenta a quantidade de livros, ele deposita com força os dois livros que estavam em suas mãos sobre a caixa que está sobre a mesa (Fotograma 39). Embora visivelmente contrariado o aluno ao sair com a caixa de livros parece resignado com a tarefa, seus ombros estão levemente curvados e ele sai da cena rapidamente sem dizer nada (Fotograma 40).

Diferentemente, na cena de plano aberto, a fala e a linguagem corporal do estudante do grupo 2 são muito mais agressivas. Ao receber os dois livros, o aluno diz “uma semana, dois livros?”, levantando o livro na altura do rosto do professor. Em seguida, pergunta “você está louco?”, e levanta a outra mão com as palmas para cima num gesto de questionamento (Fotograma 45). Ao receber mais livros para o trabalho, o aluno novamente volta a subir as mãos com as palmas para cima (Fotograma 47), em seguida, joga os dois livros sobre a caixa (Fotograma 48),

num gesto agressivo e diz sua fala numa atitude ameaçadora (Fotograma 49). Mesmo assim, o aluno sai com os livros para aparentemente realizar a tarefa.

Ao observar as cenas subjetivas, o discurso fica diferente, pois a mensagem é de autoridade do professor, mas a concepção das cenas mostra que a autoridade é do aluno. Os alunos são mais altos, mais corpulentos, gritam mais e são mais ameaçadores do que o professor. Quem está assistindo fica com mais medo dos alunos do que dos professores. As composições apresentadas debocham da autoridade do professor.

Embora tenha havido reações de indignação e até de imposição mais destacadas nas cenas subjetivas, exatamente pela questão do posicionamento da câmera, que é um para os alunos e outro para os professores, os alunos dos dois grupos parecem ter aceito a imposição do professor, seus corpos parecem silenciados ao final da cena, pois ambos saem com os livros aparentemente obedecendo aos professores.

O corpo-escola, silenciado e disciplinado pela falta de mobilidade (STRAZZACAPPA, 2001), mostra em gestos e nas escolhas feitas para as produções das cenas subjetivas que não são passivos e se sentem indignados pelas atitudes autoritárias e arbitrárias.

Uma mensagem fílmica pode dizer uma coisa e a concepção cenográfica, corporal e gestual dizer outra. Esse contraste entre a narrativa e a construção mostrada na produção dos estudantes está dizendo que os alunos não são passivos e que a autoridade do professor não é construída dessa forma.

#### 4.4 DISPOSITIVO 4 - PECADOS CAPITAIS

Dispositivo 4: *Pecados Capitais: Montagem na Câmera*

Referência Técnica: "Montagem na Câmera"

Experimentar a montagem no cinema: quando se colocam dois planos juntos, um novo sentido se produz e outros desmoronam. Pensar na composição desses planos: o corte, a continuidade e a descontinuidade. Atentar para o ritmo das pessoas em seu cotidiano. O que as pessoas fazem?

1. Dividir a turma em grupos de até cinco pessoas.
2. Cada grupo deve filmar uma cena de pessoas trabalhando, brincando, jogando, etc. em até cinco planos.
3. A montagem deve ser feita na própria câmera, ou seja, os planos devem ser filmados na mesma sequência em que serão exibidos.
4. Para cada plano deverá ser feita uma tomada única, portanto é preciso planejar o momento exato em que se liga e se desliga a câmera para que os

cortes sejam bem realizados. 5. O exercício se encerra quando os planos forem reunidos (MIGLIORIN, 2015, p. 48-49).

Desenvolvimento:

Uma tentativa de explorar a questão de cortes, continuidades e descontinuidades da câmera, como forma a entender de que forma as imagens das virtudes e vícios, é associada e produzida neste contexto.

- O que fazer?

1. Entregar para cada estudante um texto sobre cada pecado (ANEXO C), associado a uma imagem do pecado em questão (figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), uma semana antes da produção do dispositivo.

2. Criar uma cena cotidiana, na qual um ou mais estudantes interpretará um personagem que simbolize um dos pecados capitais, tendo em mente interação entre esses personagens.

3. Fazer um roteiro: pensar na composição desses planos: o corte, a continuidade e a descontinuidade (fazer a montagem na câmera).

Imagens entregues aos estudantes (figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), ilustrações de Léo Gibran.



**Figura 1 - LUXÚRIA**  
<https://www.livrariacultura.com.br/revistadacultura/reportagens/sete-pecados-luxuria>



**Figura 2 - IRA**  
<https://www.livrariacultura.com.br/revistadacultura/reportagens/sete-pecados-ira>



**Figura 3 - GULA**  
<https://www.livrariacultura.com.br/revistadacultura/reportagens/sete-pecados-gula>



**Figura 4 - ORGULHO**  
<https://www.livrariacultura.com.br/revistadacultura/reportagens/sete-pecados-orgulho>



**Figura 5 - PREGUIÇA**  
<https://www.livrariacultura.com.br/revistadacultura/reportagens/sete-pecados-preguica>



**Figura 6 - GANÂNCIA**  
<https://www.livrariacultura.com.br/revistadacultura/reportagens/sete-pecados-ganancia>



**Figura 7 - INVEJA**  
<https://www.livrariacultura.com.br/revistadacultura/reportagens/sete-pecados-inveja>

- Tempo de gravação

3 Minutos

- Recursos Materiais necessários

Figurinos

Fichas de identificação e justificativa

É importante salientar que os estudantes receberam os textos (ANEXO C) e as imagens dos sete (7) pecados capitais (figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) uma semana antes e tiveram tempo para ler e preparar sua produção audiovisual. Cada um escolheu o pecado que iria interpretar embasado no material entregue. Eles foram orientados a compor seu personagem, utilizando de figurinos.

#### 4.4.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 4 – Pecados Capitais

Realizado dia 25/08/2017, o quarto dispositivo, o Dispositivo 4 – *Pecados Capitais: Montagem na Câmera*, teve como objetivo perceber como os estudantes iriam construir, por meio de seus corpos, as imagens de cada pecado capital, se haveria comportamentos e estereótipos, assim como conhecer como seria a relação de cada pecado com o outro, em um jogo de recortes fílmicos.



Fotograma 54 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:01)



Fotograma 55 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:03)





Fotograma 56 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:06)



Fotograma 57 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:16)



Fotograma 58 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:20)

Primeiramente é interessante retomarmos a questão de que é na Idade Média que se observa a renúncia do corpo em função da alma. E esta renúncia agiu de forma a produzir um novo modelo de vida social, uma revolução na Educação do Corpo – O corpo agora deve se espelhar na imagem de Cristo como modelo ideal (CAMBI, 1999). Nesta perspectiva, o corpo é a morada das paixões, enquanto a alma é vista como virtude: o corpo é um obstáculo da salvação da alma.

Deste modo, o pecado estaria então associado ao uso dos desejos e prazeres do corpo, o que, por conseguinte, caminharia em sentido oposto à educação corporal cristã, que é pautada pela renúncia do corpo em função da alma. A primeira cena se passa com a *preguiça* (estudante N) sentada, recostada debaixo de uma árvore com um chapéu de palha de abas enormes que lhe cobre os olhos. A *ira* (estudante A) entra em cena e começa a gritar com a *preguiça* (fotogramas 54 e 55). A irritação da *ira* se dá apenas pelo fato de o personagem estar em estado sonolento.

Quem já experimentou a ira – e é difícil conhecer alguém que não a tenha experimentado – sabe que ela pode provir de diversas fontes. Da impotência diante de algo que se quer mudar; da apatia de alguém com quem se deseja conversar [...] (JAFTE, 2016, p. 50).

A *ira* sorri o tempo todo, é mais um debochado, do que um irado propriamente dito (fotogramas 56 e 57). Para compor a cena, os estudantes jogaram

com dois extremos, dois elementos: um ativo e um passivo, um em pé e outro sentado, um de vermelho e outro de azul. Ao contrário da imagem referência (Figura 5), que mostra a preguiça no rosto, os estudantes escolheram compor a preguiça escondendo o rosto. É quase uma referência ao Jeca Tatu de Monteiro Lobato.

[...] o ócio é apenas um sinônimo bonito e elegante de preguiça?... Aquela preguiça endêmica de Jeca Tatu, a figura depreciativa de Monteiro Lobato para ironizar o homem brasileiro. O homem brasileiro mesmo, e não apenas o caboclo, como muitos acreditam (CARRERO, 2016, p. 59).



**Fotograma 59 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:27)**



**Fotograma 60 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:28)**



**Fotograma 61 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:29)**



**Fotograma 62 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:30)**



**Fotograma 63 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:31)**



**Fotograma 64 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:33)**



**Fotograma 65 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:35)**



**Fotograma 66 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:37)**



**Fotograma 67 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:39)**



**Fotograma 68 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:42)**



**Fotograma 69 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:44)**



**Fotograma 70 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:46)**



**Fotograma 71 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:51)**



**Fotograma 72 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:55)**



**Fotograma 73 - Disp. 4 – Pecados Capitais (00:57)**



**Fotograma 74 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:01)**



**Fotograma 75 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:03)**



**Fotograma 76 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:04)**



**Fotograma 77 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:05)**



**Fotograma 78 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:06)**



**Fotograma 79 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:08)**



**Fotograma 80 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:11)**



**Fotograma 81 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:12)**



**Fotograma 82 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:13)**



**Fotograma 83 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:13)**



**Fotograma 84 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:14)**



**Fotograma 85 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:16)**



**Fotograma 86 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:17)**



Fotograma 87 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:20)



Fotograma 88 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:24)



Fotograma 89 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:27)

A segunda cena é construída pela *inveja* (estudante L), *luxúria* (estudante P) e *ganância* (estudante R). Os adereços que compõem o personagem *inveja* (estudante L) são: um chapéu de bruxo com estrelas e uma varinha, com a qual a *inveja* atea um feitiço contra a *luxúria* (estudante P), que tem um andar pomposo (personagem construído por uma espada embainhada na cintura e uma coroa dourada na cabeça). A *ganância* (estudante R) então aparece e rouba a coroa da *luxúria*. O figurino da *ganância* consiste em uma calça larga azul com bolinhas pretas (como de um palhaço) e enormes óculos de plástico sem lentes, na mão o personagem segura uma cesta de vime e uma sacola de papel vermelha.

A *luxúria* é uma personagem interessante porque, nesse jogo de conquista e submissão, essa figura de rezinho está mais para uma ideia de imposição, de oferecimento e de esbanjamento do que, propriamente, de sedução. Apesar de ter um adereço erotizado, a espada (fotogramas 65), que é um símbolo fálico e remete ao poder masculino, não se pode reconhecer a *luxúria*, não há nada de *luxúria* na construção de seu personagem, a movimentação do estudante P não tem nada de sedutor, pois o estudante se pavoneia com um andar cadenciado de um jeito debochado, escrachado.

[...] a *luxúria* trepida, move-se como se tivesse centenas de pernas e de olhos, exhibe os melhores trajes, perfuma-se. Tudo para conquistar e, na conquista, submeter (TAVARES, 2016, p. 56).

Das sete imagens que foram entregues aos estudantes, a da *luxúria* era a única feminina (figura 1). É uma figura explícita e erótica, que não foi significada pelo estudante P. A única imagem feminina a representar um dos pecados tem cunho machista, pois apresenta o estereótipo da mulher como objeto de desejo.

A *inveja* tem um corpo muito contorcido, como a imagem (figura 7), ela lança feitiços na *luxúria*. É um feiticeiro do ilusionismo que seduz no sentido da astúcia, que ludibria, enfeitiça para enganar e tomar para si. A forma de sedução da *inveja* é diferente da característica da *luxúria*, pois ela se pavoneia e seduz, mas com o objetivo de querer tomar para si e não de seduzir o outro. “Dante Alighieri (1265-1321) conceituou a inveja como um olhar com malícia a desejar o que é do outro” (SLOMP, 2016, p. 63).

É possível observar ainda um traço da construção corporal estereotipada de corpo-mulher ligado à sexualidade, que aparece na inveja em sua gestualidade pavoneante. E além dessa questão, a personagem inveja constrói o seu corpo como de uma feiticeira com sua varinha e chapéu pontudo, que encanta e seduz.

Não poderíamos deixar de lado essa concepção da construção de corpo mulher na idade média às bruxas na Idade Média. Mulheres, estritamente associadas à sua sexualidade, e aos rituais de bruxarias e feitiçarias – Corpos pecaminosos (ZORDAN, 2005).

Mas mesmo diante desta questão da mulher, não podemos deixar de apontar uma ressignificação da bruxa, que, no dispositivo, não é uma mulher, mas, sim, um homem. Uma gestualidade feminina associada a um corpo masculino.

O feitiço lançado pela *inveja* começa a funcionar e a *luxúria* tira a coroa (fotogramas 67, 68, 69), porém a *inveja* se exibiu tanto e exibiu o próprio artifício que a *luxúria* percebeu e se protegeu, ela se vira de costas para a *inveja* e se persigna (fotograma 70), e a partir do momento em que a *luxúria* desvenda o artifício da *inveja*, ele não funcionou mais. Quando a *luxúria* se sentiu ameaçada, ela olhou para a *inveja* e mostrou a espada (símbolo fálico) (fotograma 73).

O figurino da *ganância* tem um quê de exagero: do colorido, dos óculos (fotograma 74). A *ganância* distrai a atenção da *luxúria*, apontando para um ponto determinado (fotograma 75), solicitando que olhe para ele. Assim que a *luxúria* olha para onde a *ganância* aponta (fotograma 76), ela lhe rouba a coroa (fotograma 77). O primeiro artifício utilizado pela *ganância* é enganar. “Na escala viciosa, o pior ganancioso [...] é mesquinho e egoísta, autocentrado; quer o que os demais têm, e quer só para si” (MONTENEGRO, 2016, p. 54-55).

Enquanto a estratégia da *luxúria* é seduzir o outro para ter o outro para si, a estratégia que a *ganância* usa, e seu segundo artifício, é se prometer. Na cena,

ela entrega a cesta de vime para a *luxúria* (fotograma 81), para roubar a sua espada (fotogramas 82 e 83), depois pega a cesta de volta e sai (fotograma 84). Como *ganância*, ela se valeu exatamente do artifício ou da estratégia da própria *luxúria*. Ela faz isso duas vezes: para roubar a *luxúria*, a *ganância* faz o que a inveja tentou fazer e não conseguiu, porque foi vista. Primeiro, a *ganância* mostra um lugar, para desviar o olhar da *Luxúria*, e pega a coroa. Depois espelha a *luxúria*, ao prometer se dar (dando a cesta de vime) e quando a *luxúria* se desarma, porque vai ter o que quer, a *ganância* rouba a espada e pega a cesta de vime de volta, pega uma bolsa que está jogada num canto e vai embora.



Fotograma 90 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:29)



Fotograma 91 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:31)



Fotograma 92 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:31)



Fotograma 93 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:32)



Fotograma 94 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:33)



Fotograma 95 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:34)



Fotograma 96 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:35)



Fotograma 97 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:36)



Fotograma 98 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:37)



Fotograma 99 - Disp. 4 – Pecados Capitais (01:39)

A terceira cena foi construída por uma briga entre *orgulho* (estudante G) e *ira*. A *ira* empurra o *orgulho* (fotograma 94), fazendo questionamentos a respeito de uma suposta terceira pessoa (do sexo masculino) que havia “curtido” a foto do *orgulho*.

Enquanto a *ira* contracena com o *orgulho*, seus gestos são mais ensaiados do que explosivos. O *orgulho*, por sua vez, não é nada *orgulhoso*. O *orgulho* tem uma impostação que não aparece na composição do personagem da estudante G. O *orgulho* responde “eu faço o que quero”, mas o *orgulho* não daria

nenhuma resposta à *ira*, pois ele é centrado no eu, ele não daria as costas, não sairia, e também não aceitaria ter uma cena tão curta.

É um pecado invisível, imperceptível na aparência, já que traz confiança e combatividade. [...] O orgulho não escuta, não tem a humildade do engano. Vem de pessoas apressadas de certezas, que já buscam convencer o outro antes mesmo de terminar a conversa e acolher o contraponto (CARPINEJAR, 2016, p. 52).



**Fotograma 100 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (01:40)**



**Fotograma 101 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (01:41)**



**Fotograma 102 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (01:44)**



**Fotograma 103 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (01:46)**



**Fotograma 104 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (01:51)**



**Fotograma 105 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:01)**



**Fotograma 106 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:02)**



**Fotograma 107 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:03)**



**Fotograma 108 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:12)**



**Fotograma 109 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:13)**



**Fotograma 110 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:17)**



**Fotograma 111 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:26)**



**Fotograma 112 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:40)**



**Fotograma 113 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:44)**



**Fotograma 114 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (02:52)**



**Fotograma 115 -  
Disp. 4 – Pecados  
Capitais (2:55)**



A quarta cena se inicia com a *gula* (professor E) sentada no primeiro degrau de uma arquibancada com uma mesa improvisada na sua frente (uma cadeira) (fotograma 100). A *preguiça* pode ser vista no último degrau da arquibancada, sentada (fotograma 100), de cabeça baixa. A *preguiça* é preguiçosa mesmo, ela aparece na primeira cena e depois só aparece nessa última cena no último degrau da arquibancada de cabeça baixa, o chapéu cobrindo seu rosto.

Os adereços da *gula* são: uma cartola de tecido amarrotada e uma peça de vestuário no pescoço como um babadoiro. A *ganância* e a *inveja* entram em cena ao mesmo tempo: a primeira está no primeiro plano e a segunda atrás da primeira (fotograma 102). A *ganância* coloca a cesta de vime na cadeira (fotograma 103), em frente à *gula*, e despeja o conteúdo da sacola de papel vermelho (retalhos) nela (fotograma 103). Antes de sair, a *ganância* pega a cartola da cabeça da *gula* (fotogramas 105 e 106). A *inveja* olha insistentemente para a *gula* acompanhando seu movimento de levar “a comida” até a boca (fotograma 107).

A *ganância* é um gênio, ela desvendou todos os vícios e usa o artifício do próprio vício para tirar o que ela quer. Ela é a astúcia de fato. Ela oferece a comida que a *gula* quer e enquanto a *gula* come, não vê mais nada, e a *ganância* leva a cartola.

Depois que a *ganância* sai de cena, entra a *luxúria* e pede dinheiro à *gula* (fotograma 108 e 109), explicando que lhe roubaram todo o dinheiro. A *luxúria*, enganada pela *ganância*, tem uma atitude nada luxuriosa, que é pedir, pois a *luxúria* não pede, ela o envolve num querer se dar. A *gula* não dá nada para a *luxúria* e explica que seu dinheiro já tem destino certo (fotogramas 110, 111 e 112): comprar comida. “[...] independentemente de termos fome ou possibilidades de comer bem, a *gula* está impregnada em nossas raízes mais profundas” (AMADO, 2016, p. 61).



A personagem da *gula* tem uma característica própria do pecado: a imobilidade. Seus gestos são característicos, a mão na barriga (fotograma 101), a cara de cansada de tanto comer. Ela fala e olha para a comida, fala e olha para a comida, está sempre olhando para a comida como na expressão almoça pensando na janta.

Enquanto se dá o diálogo entre a *gula* e a *luxúria*, a *inveja* lança, insistentemente, feitiços na direção da cesta de vime com os retalhos (fotograma 112). A *inveja* aparece com o seu “olho gordo”. A *inveja* é uma coisa que contamina o outro, que está na coisa do feiticeiro que quer o que o outro tem.

A *luxúria* sai, a *gula* continua comendo, e a *inveja* continua a apontar a varinha para a “comida” da *gula* (fotograma 114). A *gula* começa a tossir e a se engasgar (fotograma 115) para deleite da *inveja* que sorrindo e acariciando a cabeça da *gula* (fotogramas 116 e 117), tira a cesta da cadeira e a leva embora (fotogramas 118 e 119).

#### 4.5 DISPOSITIVO 5 - MARINA ABRAMOVIC

Dispositivo 5: *Marina Abramovic - Performance: Montagem na Câmera*

Referência Técnica: “Montagem na Câmera” (já referenciado em 4.1)

Desenvolvimento:

Analisar como os estudantes produziram uma performance. Assim sendo,

- Como fazer?

1. O grupo deve produzir uma performance artística.
2. Dividir quem irá fruir e fazer a performance. (chamar o ensino médio inteiro para assistir?).
3. Filmar em plano aberto: a performance artística, depois filmar cada reação de cada estudante à performance. Duas câmeras filmando ao mesmo tempo, uma para a performance, a outra para a reação de cada aluno.

Explicar para os alunos o que é performance, trazer imagens que mostrem o que é a performance; desenvolver explicação.

Tema não tema: qualquer tema, mas que envolva vícios e/ou virtudes.

Possibilidades sugestivas para criação e elaboração da performance: priorizar a experimentação corporal.

#### 4.5.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 5 – Marina Abramovic

O Dispositivo 5 – *Marina Abramovic - Performance: Montagem na Câmera* foi realizado dia 10/11/2017 e foi desenvolvido tendo como objetivo pensar em experimentação corporal. Antes de os estudantes iniciarem a produção audiovisual, o proponente desta pesquisa explicou aos estudantes o que era uma performance, mostrou as imagens de uma performance de Marina Abramovic, *The Artist Is Present*, que é um trabalho que se consolida pela completa exposição e vulnerabilidade da artista e do outro (figura 8)

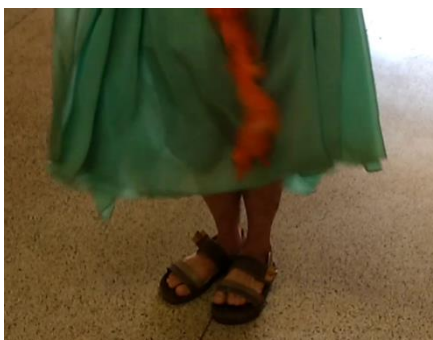


Figura 8 - *The Artist Is Present* - Marina Abramovic

Foi explicado aos estudantes que as pessoas que se sentavam para olhar nos olhos de Marina Abramovic durante a performance *The Artist Is Present* tiveram as mais variadas reações, isso porque, diante dela (performance) as pessoas revelam coisas que escondem de si.



Fotograma 120 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:01)



Fotograma 121 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:02)



Fotograma 122 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:03)



Fotograma 123 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:04)



Fotograma 124 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:07)



Fotograma 125 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:09)



Fotograma 126 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:12)



Fotograma 127 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:20)



Fotograma 128 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:25)



Fotograma 129 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:29)



Fotograma 130 - Disp. 5 – Marina Abramovic (00:31)

Em relatório, os estudantes nomearam a performance, que recebeu o nome de “Como ser uma Miss Kenga”, e apontaram que o objetivo era fazer comédia, humor. Um dos estudantes (estudante L) usa um vestido verde longo, “tomara que caia”, e um acessório, uma espécie de corda, na cor laranja com penas sobre a cabeça, que caem sobre o corpo, denominado marabu ou plumas. O estudante L, trajado com o vestido faz movimentos de torção com seus cotovelos (projetando-os para frente), ao mesmo tempo em que suspende e levanta o vestido,

aparecendo seus pés. O estudante L, que faz a performance é gravado por outro estudante de forma a mostrar não apenas a performance em si, mas a reação de outras pessoas (dois professores e uma funcionária da escola) (fotogramas 126, 128 e 129). Um dos professores, ao se deparar com a performance, começa a gargalhar de certa forma pejorativa (fotogramas 124, 125 e 126). A funcionária acaba se constrangendo, tentando fugir da situação em questão (fotogramas 127 e 128). O terceiro professor, que aparentou estar com pressa, apenas faz o comentário “oloco”, ao passo que caminha em sentido oposto (fotogramas 129 e 130).

É interessante como a performance dos estudantes causou as mais diversas reações. Não se pode dizer se eles tiveram ou não a intencionalidade de colocar o artista (estudante L) e o público em situação de exposição e vulnerabilidade, porém o que aconteceu foi isso.

Essa exposição produziu nas pessoas que estavam assistindo certo desconforto, houve uma reação machista (de deboche) e estranheza principalmente do primeiro e do terceiro professor, e isso fica evidente na filmagem.

Ao analisar a produção das cenas o que mais se destaca é a reação das pessoas, pois elas são filmadas em planos mais fechados e mais nítidos do que o estudante de vestido verde.

O vídeo começa com o estudante de vestido verde na contraluz, o que enfatizou seu contorno e escureceu seu rosto. A contraluz criou uma auréola ao seu redor, dando à silhueta do estudante uma aparência de assombração ou espectro.

Alguns dos enquadramentos foram feitos com a câmera inclinada em relação ao plano horizontal (ângulo holandês), o que deu um efeito de realidade alterada à cena, contribuindo para a sensação de desconforto.

O corpo do estudante de vestido verde é um corpo rígido, não se movimenta com fluidez ou suavidade, permanece a maior parte do tempo estático, apenas mostrando seus pés, que estão calçados com uma sandália masculina.

Embora esteja vestido com roupas propícias a uma mulher, o corpo do estudante revela, como explica Soares (2011), a imposição que sofre por viver subjugado às condutas e limites sociais, pois sua gestualidade não corresponde à de uma mulher ou homem afeminado.

## 4.6 DISPOSITIVO 6 – POSES E FOTOS

Dispositivo 6: *Poses e Fotos*

Referência Técnica:

Não houve. O dispositivo foi desenvolvido integralmente pelo autor, em conjunto com a equipe de trabalho.

Desenvolvimento:

- Como foi feito e de que forma?

1. Grupo dividido em dois. A partir de um estímulo sonoro (música) metade faz poses inspirados na música e outra tira fotos.

### 4.6.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 6 – Poses e Fotos

No Dispositivo 6 – *Poses e Fotos* a intenção era observar de que forma a música e os estímulos sonoros, contribuiriam para a produção corporal. As músicas selecionadas foram: “Baianá”, dos Barbatuques; “Clair de Lune”, de Claude Debussy; Pista 1, de “Percusion Africana” e “Requiem for a Dream”, de Clint Mansiell. O dispositivo foi feito no dia 17/11/2017.

**A1**



Foto 1 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante A (Baianá)

**A2**



Foto 2 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante A (Clair de Lune)

**A3**



Foto 3 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante A (Percusion Africana)

**A4**



Foto 4 – Disp. 6 - Poses e Fotos - Participante A (Requiem for a Dream )

E1



Foto 5 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante E (Baianá)

E2



Foto 6 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante E (Clair de Lune)

E3



Foto 7 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante E (Percusion Africana)

E4



Foto 8 - Disp. 6 - Poses e Fotos - Participante E (Requiem for a Dream)

G1



Foto 9 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante G (Baianá)

G2



Foto 10 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante G (Clair de Lune)

G3



Foto 11 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante G (Percusion Africana)

G4



Foto 12 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante G (Requiem for a Dream)

L1



Foto 13 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante L (Baianá)

L2



Foto 14 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante L (Clair de Lune)

L3



Foto 15 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante L (Percusion Africana)

L4



Foto 16 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante L (Requiem for a Dream)

N1



Foto 17 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante N (Baianá)

N2



Foto 18 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante N (Clair de Lune)

N3



Foto 19 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante N (Percusion Africana)

N4



Foto 20 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante N (Requiem for a Dream)

P1



Foto 21 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante P (Baianá)

P2



Foto 22 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante P (Clair de Lune)

P3



Foto 23 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante P (Percusion Africana)

P4



Foto 24 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante P (Requiem for a Dream)

R1



Foto 25 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante R (Baianá)

R2



Foto 26 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante R (Clair de Lune)

R3



Foto 27 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante R (Percusion Africana)

R4



Foto 28 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante R (Requiem for a Dream)

S1



Foto 29 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante S (Baianá)

S2



Foto 30 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante S (Clair de Lune)

S3



Foto 31 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante S (Percusion Africana)

S4



Foto 32 - Disp. 6 – Poses e Fotos - Participante S (Requiem for a Dream)

Primeiramente, as fotografias foram separadas em agrupamentos, conforme os diferentes estímulos sonoros e os estudantes participantes, de forma que na horizontal ficassem as fotografias de cada estudante e na vertical, o estímulo sonoro em questão. Essa disposição possibilitou melhor visualização das diferenças e semelhanças entre as diferentes produções corporais.

Ao som da primeira música, “Baianá”, dos Barbatuques, foram tiradas 8 fotografias (fotos 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25 e 29). Pode-se observar que nas fotos todos os estudantes estão em pé, alguns estão fazendo uma representação e outros, uma encenação. Quando os estudantes estão produzindo com o corpo uma imagem que replica literalmente um movimento que é sugerido pela música, estão fazendo uma representação. Por exemplo, tocar violino numa música na qual se pode ouvir este instrumento. Os estudantes estão fazendo uma encenação quando eles realizam uma produção corporal que não tem uma relação literal com a música, por exemplo, construção de uma personagem, lavadeira, produção de uma cena sugerida pelo som, assim, a música será a trilha sonora dessa cena. Interessante observar que, em algumas representações realizadas ao som da primeira música, a compreensão dos estudantes foi equivocada, pois alguns batucaram objetos, porém o Barbatuque não batucam objetos, apenas o corpo.

Uma fotografia é fruto de decisões e escolhas; tais características próprias de todo gesto de criação devem ser enfatizadas pela leitura das imagens (MIGLIORIN, 2016, p. 22).



O participante A1 (foto 1) está sorrindo e batendo as mãos, que ficaram tremidas na foto, em suas pernas. O participante E1 (foto 5) está na foto com as mãos sobre seu peito, no gesto de bater em seu peito, com suas mãos (tremidas). A participante G1 (foto 9) tirou uma foto de braços abertos, dando risada, ela faz uma composição de entrega, de esbanjamento ou até mesmo de dança.

O participante L1 (foto 13) abriu as pernas, projetando os braços e mãos para frente, na altura da cintura, com a coluna, a cabeça e o olhar levemente vergados para baixo, como se estivesse batendo em um tambor imaginário. O participante N1 (foto 17) está de perfil, curvado fortemente para frente, seus braços estão na altura do peito, e ele olha para o chão. O participante P1 (foto 21) está com uma expressão séria, olha para a palma da mão concentrado em dar tapas (movimento da mão tremida na foto) em um estojo. O participante R1 (foto 25), de perfil, está levemente inclinado para a frente, tem um dos pés em meia ponta e um dos braços dobrados com a mão em punho, há uma expressão de riso em seu rosto. A participante S1 (foto 29) aparece de costas, com o tronco ereto e as pernas esticadas, está com um pé em frente ao outro como se pisasse em uma linha, os braços projetados para cima. A participante S1 (foto 29) faz uma composição corporal que sugere carregar algo na cabeça, como um vaso de água, um balde ou cesto.

As participantes G1 (foto 9) e S1 (foto 29) fazem uma associação com um repertório visual próprio de cada uma delas, que as aproximaram culturalmente dessa sonoridade. Seus gestos são específicos, mas não representam literalmente o que a música sugere.

Ao som da segunda música, “Clair de Lune”, foram tiradas outras 8 fotos (fotos 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26 e 30). Quatro fotografias estão representando o ballet (fotos 6, 10, 14 e 30), uma está encenando as artes marciais (foto 26), estão em posições diferentes que sugerem introspecção (fotos 2, 18 e 22). O participante A2 (foto 2) está em pé, braços cruzados em frente ao corpo, a mão em punho apoiando o queixo. O participante E2 (foto 6) está de pé, de perfil, com os braços cruzados em frente ao peito, tem sua perna esquerda cruzada sobre a direita. A participante G2 (foto 10) faz uma pose característica de balé: as pernas cruzadas, os braços para cima posicionando as mãos acima da cabeça em arco, a cabeça está levemente para o lado e ela está dando risada. O participante L2 (foto 14) aparece em pé, um dos pés está apoiado sobre a parte interna do joelho da outra perna, os

braços em arco na representação característica de balé, sua expressão é de riso no rosto. O participante N2 (foto 18) sentado em uma mesa escolar, está com as pernas abertas e os pés cruzados, posiciona sua cabeça para trás, com o rosto inclinado para cima, um de seus braços está dobrado e suspensos num gesto de “apontar” para cima, ou quem sabe num gesto de reger uma orquestra imaginária, o outro braço do participante é posicionado sobre sua perna. O participante P2 (foto 22) está sentado sobre uma cadeira, seu tronco está totalmente inclinado para a frente, a cabeça e as mãos do participante são cobertas por aquilo que parece ser uma camiseta. O participante R2 (foto 26) está de perfil numa pose característica de filmes de lutas orientais. Ele projeta um de seus braços para frente, enquanto o outro é colocado acima de sua cabeça, mas com a mão posicionada horizontalmente, a perna esquerda está flexionada e suspensa. A participante S2 (foto 30) abre um *espacate*, e permanece olhando para o lado.

Ao som da terceira música, “Percusion Africana”, foram tiradas outras 8 fotografias (fotos 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 e 31). O participante A, na pose A3 (foto 3), está posicionado em frente à câmera, coloca uma jarra de café sobre sua cabeça ao mesmo tempo em que a segura com os braços. O participante E, na pose E3 (foto 7), está em pé, de costas, um de seus pés está para trás, fora do chão, braços junto ao corpo, levemente flexionados, a foto está tremida, ele parece estar em movimento. A participante G, na pose G3 (foto 11), está abaixada sobre os pés com os joelhos flexionados, um de seus joelhos toca o chão, suas mãos parecem bater sobre suas coxas, que ficam tremidas na foto. O participante L, na pose L3 (foto 15), está de frente, com a cabeça e o olhar ligeiramente projetados para o lado, ao passo que seu antebraço permanece acima do nível do ombro, em direção ao teto, a mão do braço em questão é cerrada, parecendo dar voltas com um laço de corda imaginário. O participante N, na pose N3 (foto 19), está sentado sobre uma cadeira, olhando para a câmera, com uma expressão séria, as sobrelhas vergadas para baixo, os braços com as mãos cerradas aparecem em movimento na foto, como se tivesse batendo em um tambor. O participante P, na pose P3 (foto 23), está em pé e mantém o equilíbrio cruzando uma perna sobre a outra (como num número “4”), coloca seus braços para os lados, o polegar toca o dedo indicador de cada mão, os olhos estão fechados, a feição “serena”, ele está equilibrando dois cadernos e uma jarra de café sobre sua cabeça. O participante R, na pose R3 (foto 27), está em pé, com ambas as pernas semiflexionadas, ele olha para o lado e usa suas duas mãos

para dar “tapas” nas coxas, simulando um tambor. A participante S, na pose S3 (foto 31), está de costas com o corpo virado para um dos lados, com os braços flexionados, alinhados no ombro, tem uma de suas pernas afastada para o lado, ambas as pernas permanecem estendidas.

Sob o som da quarta música, “Requiem for a Dream”, de Clint Mansiell, também foram tiradas 8 fotografias (fotos 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 e 32).

Dois participantes, nas poses A4 e S4, apresentam posturas de execução (fotos 4 e 32), pois representam estar tocando violino. Os participantes N e R, nas poses N4 e R4, apresentam posturas de regência (fotos 20 e 28), pois apontam o braço para cima como se estivessem regendo. Outros dois (G e L), nas poses G4 e L4, apresentam posturas de introspecção, pois estão em posição meditativa, de oração. A participante G, na pose G4, está em uma postura de oração cristã ocidental (foto 12) e o participante L, na pose L4 (foto 16), está em uma postura de meditação oriental. O participante A, na pose A4, está em pé, posiciona seus braços de forma como se tivesse tocando um violino, com o dedinho esticado, que supostamente estaria segurando a vara do violino (foto 4). O participante E, na pose E4, está em pé, olhando para a câmera, seu corpo está de perfil, está com uma das pernas levantada e flexionada como se fosse dar um passo, o braço contrário a essa perna está flexionado na frente do corpo, o outro braço está atrás do corpo (foto 8). A participante G, na pose G4, está ajoelhada em um joelho, seus braços estão em posição de prece, palmas das mãos unidas, cabeça baixa (foto 12). O participante L, na pose L4, está sentado no chão com as pernas cruzadas, os polegares e os dedos indicadores de cada mão estão unidos, sua cabeça está para baixo como se estivesse em estado meditativo (foto 16). O participante N, na pose N4, está em pé, com o braço esquerdo flexionado para cima, com o dedo indicador apontado para o teto, posiciona sua cabeça e olhar para o dedo indicador (foto 20). O participante P, na pose P4, está em pé, braços ao longo do corpo, cabeça inclinada de lado, olhos fechados (foto 24). O participante R, na pose R4, está de olhos fechados, segura uma caneta que aponta para o teto como se fosse uma espada. Seu outro braço permanece com os dedos esticados (foto 28). A participante S, na pose S4, está de pé e de perfil, coloca os braços em posição de tocar um violino imaginário (foto 32). Todas as figuras trazem uma educação visual europeia de construção da sensação de equilíbrio na imagem do corpo, menos a do professor E, que está equilibrada, mas aposta num outro referencial da alteridade,

com outro referencial de construção visual do equilíbrio do corpo, com isso, ele fura a possível dicotomia que o estímulo sonoro 4 traz.

Não seria possível não fazer um paralelo com essas construções corporais apresentadas pelos estudantes, pautado na ideia de equilíbrio e harmonia, segundo uma concepção na qual o imaginário coletivo é produzido pelo cinema, pela televisão e suas imagens (ALMEIDA, 1999A).

Essa tradição histórica de construção de imagens agentes no cinema é que dará sentido à vida das pessoas, ao utilizar-se de poderosos recursos técnicos, que combinam emoções, conhecimentos e realidade o que, por sua vez, produz e modela a mente dos sujeitos e, logo, de seus corpos – a arte da memória. Uma memória que se faz e refaz.

E tal concepção pode ser identificada no filme de Leni Riefenstahl (OLYMPIA, 2003). Um filme que buscava a representação estética do ideal grego por meio de imagens agentes. E estas imagens há muito tempo vêm interferindo na produção corporal.

Observa-se esta concepção na própria construção corporal dos estudantes que imprimem um sentimento de equilíbrio. Um sentimento que também é impresso em todos aqueles que as observam, refletindo uma educação política e sentimental. São recursos que se inserem na tradição ocidental de produção corporal.

Observando as fotografias na horizontal, podem ser percebidos padrões nas produções corporais dos participantes. O participante A, por exemplo, fez suas poses todas em pé, nas três primeiras (fotos 1, 2 e 3), ele está totalmente de frente para a câmera, enquanto na última ele está levemente virado para a direita (foto 4). As suas posturas são eretas e sóbrias. Ele faz uma representação nas poses A1 e A4 (fotos 1 e 4) e uma encenação nas poses A2 e A3 (fotos 2 e 3). Interessante que o afastamento das suas pernas está quase exatamente igual em todas as suas produções. A única pose em que seus braços estão descolados do tronco e as mãos posicionadas acima da cabeça, por estar segurando um objeto, é a pose A3 (foto 3).

O participante E, em todas as produções parece que as fotos foram tiradas enquanto seu corpo estava em movimento. Em cada uma dessas fotos, ele está numa postura curvada, virado para um lado (frente, costas, lado direito e esquerdo), porém, em todas elas, ele está em pé. Nas poses E1 e E2 (fotos 5 e 6),

pode-se observar que o participante está representando as músicas, enquanto na pose E3 (foto 7), ele parece estar dançando. Na pose E4 (foto 8), ele destoa de suas outras produções, que estão quase todas em um padrão.

A participante G faz uma correspondência de gestos interessante: na pose G2 (foto 10), faz pose de braços característica do ballet clássico ocidental europeu; na G4, pose de oração oriunda do cristianismo europeu (foto 12); na G3 (foto 11), está curvada produzindo uma batucada; e na G1, está com os braços abertos como num samba (foto 9).

Três das produções corporais do participante L foram realizadas em pé e uma sentada. Nas duas primeiras, ele está fazendo uma representação, nas duas últimas, ele está fazendo uma encenação. Duas de suas poses são simétricas (L1 e L4) (fotos 13 e 16) e duas, assimétricas (fotos 14 e 15).

Em duas das produções do participante N, ele está sentado (N2 e N3) (fotos 18 e 19), enquanto nas outras duas (N1 e N4) (fotos 17 e 20) ele está em pé. Suas produções corporais não se alinham aos princípios da simetria. Nas músicas percursionadas o participante N faz um gesto parecido: ele adota uma postura inclinada para frente curva e nas músicas mais orquestradas ele inclina a cabeça e faz pose quase como se estivesse regendo.

O participante P está em pé em três de suas produções (P1, P3 e P4) (fotos 21, 23 e 24) e sentado na P2 (foto 22). A pose P4 dá uma sensação de desequilíbrio (foto 24). Todas as suas poses são assimétricas. A pose P3 (foto 23) dá uma ideia de equilíbrio e imperturbabilidade, pois está em postura tensa, difícil, mas também numa postura calma o suficiente para o objeto não cair.

As produções corporais do participante R são assimétricas e bem variadas (fotos 25, 26, 27 e 28). Em nenhuma delas, ele olha para câmera, assim como a participante S, que também não olha. A participante S não mostra o rosto em nenhuma das fotos. Em três delas, ela está em pé (fotos 29, 31 e 32) e, em uma, está no chão fazendo uma pose de ballet (foto 30). Pode-se observar nas poses S2 e S3 (fotos 30 e 31) que há uma ideia de harmonia e equilíbrio.

#### 4.7 DISPOSITIVO 7 – Épico

Referência Técnica: “Minuto Lumière” (já referenciado em 4.2)

Desenvolvimento:

1. O grupo se dividirá em elenco, equipe técnica (figurinista, diretor), etc.

2. A partir de uma história criada pelo grupo, cujo tema aborde heróis, vilões e anti-heróis.

3. Câmera fixa, com som, até 4 tomadas, planos (cada um como um Lumiere), plano aberto.

- Recursos materiais necessários:

Avisar antes para levar figurinos

#### 4.7.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 7 - Épico

O Dispositivo 7 - *Épico: Minuto Lumière*, foi realizado no dia 24/11/2017. Os estudantes fizeram uma espécie de releitura da história de “Chapeuzinho Vermelho”, pois a narrativa dessa história atravessa aquela que eles compuseram. Ao mesmo tempo em que eles sugerem uma possível narrativa do conto infantil, essa narrativa vai sendo negada, uma não narrativa.



Fotograma 131 - Disp. 7 – Épico  
(00:02)



Fotograma 132 - Disp. 7 – Épico  
(00:03)



Fotograma 133 - Disp. 7 – Épico  
(00:05)



Fotograma 134 - Disp. 7 – Épico (00:08)



Fotograma 135 - Disp. 7 – Épico (00:09)

A característica desse dispositivo (Minuto Lumière) é que é realizado sem o recurso auditivo. Na primeira cena, que se passa em frente às arquibancadas, pode-se observar a estudante S, com um laço de fita em seus cabelos, entregando ao estudante P, que usa uma capa vermelha, uma cesta com folhas dentro (fotograma 131). O estudante P, usando a capa vermelha, segura a cesta e faz uma feição de questionamento. A estudante S, com o laço de fita, estica o braço com uma feição séria, como se estivesse mandando-o ir a algum lugar (fotograma 132). O estudante P, da capa vermelha, tenta desobedecer apontando outra direção (fotograma 133), mas acaba cedendo às ordens da estudante S, de fita no cabelo (fotogramas 134 e 135).



**Fotograma 136 - Disp. 7 – Épico (00:10)**



**Fotograma 137 - Disp. 7 – Épico (00:17)**



**Fotograma 138 - Disp. 7 – Épico (00:18)**



Fotograma 139 - Disp. 7 – Épico (00:19)



Fotograma 140 - Disp. 7 – Épico (00:23)

Na segunda cena, outro cenário, um local arborizado (fotograma 136). O estudante R, usando uma máscara de cavalo e gravata, esconde-se atrás de uma das árvores, com uma postura de costas curvada. O estudante P, com a capa vermelha, entra na cena saltitando de forma “graciosa” e debochada, e é surpreendido pelo estudante R, com a máscara de cavalo e gravata, ao se aproximar da árvore em que este se escondia (fotogramas 137, 138 e 139). O estudante R pula de trás da árvore e empurra o estudante P, levando-o para fora do campo de visão da câmera, sendo encerrada, assim, a segunda cena (fotogramas 139 e 140).



Fotograma 141 - Disp. 7 – Épico (00:25)



Fotograma 142 - Disp. 7 – Épico (00:26)



Fotograma 143 - Disp. 7 – Épico (00:27)



Fotograma 144 - Disp. 7 – Épico (00:29)



Fotograma 145 - Disp. 7 – Épico (00:41)



Fotograma 146 - Disp. 7 – Épico (00:49)





**Fotograma 147 - Disp. 7 – Épico (00:56)**

A terceira cena se passa em frente à arquibancada e começa com o estudante L recostado em uma cadeira, com uma faixa vermelha na cabeça e óculos escuros, imitando uma senhora, com as mãos descansando sobre o peito (fotograma 141). O estudante R, com a máscara de cavalo, aparece na cena (fotograma 142) e agarra o estudante L, com a faixa vermelha na cabeça (fotograma 143), e o leva para fora do campo de visão da câmera (fotograma 144). Depois o estudante R, com máscara de cavalo, volta com as mãos na barriga como se estivesse com o estômago cheio, usando a mesma faixa vermelha que o estudante L estava usando (fotograma 145). Então, senta-se sobre a mesma cadeira, dando tapinhas na barriga, enquanto cruza as pernas (fotograma 146). O estudante P, de capa vermelha, reaparece e se aproxima do estudante R, com a máscara de cavalo, dá uma olhada nele e examina seu tênis. Então ele é surpreendido com um ataque do estudante R, com a máscara de cavalo, que o empurra para fora do campo de visão da câmera (fotograma 147).



**Fotograma 148 - Disp. 7 – Épico (00:58)**



**Fotograma 149 - Disp. 7 – Épico (00:59)**



**Fotograma 150 - Disp. 7 – Épico (01:01)**



**Fotograma 151 - Disp. 7 – Épico (01:02)**



**Fotograma 152 - Disp. 7 – Épico (01:05)**

A última cena começa com o estudante P, da capa vermelha e o estudante R, com a máscara de cavalo, brigando, sendo interrompidos por um estudante que aparece com um martelinho de isopor (fotograma 148). Pode-se observar no canto esquerdo da tela a cesta com folhas dentro sobre o degrau da arquibancada (fotograma 151). O estudante com o martelinho de isopor acerta a cabeça do cavalo, e o martelinho se quebra (fotograma 149). O estudante A aparece na cena rodando uma bengala (fotogramas 150 e 151) e derruba todos os personagens (fotograma 152), segundos antes de terminar o vídeo, sugere-se que o estudante A, com a bengala, vá pegar a cesta com as folhas.

Começa-se esta discussão observando que toda a história é contada com o que não é mostrado, pois a movimentação de cena joga o olhar do espectador para fora da tela toda vez que as personagens são arrastadas para fora

do campo de visão. Os estudantes jogam com uma espécie de subentendido de sentidos, sedimentado nos processos do espectador, que conhece a história de Chapeuzinho Vermelho. Nada muito significativo acontece no quadro, a não ser a cena final ao arrastarem as personagens para fora da cena, quando convidam o espectador a preencher as lacunas da história, tendo como base a história infantil original. Por exemplo, supõe-se que o “cavalo mau” tenha comido a vovozinha, tendo como base a narrativa da história do Chapeuzinho Vermelho, e o gesto de esfregar a barriga que o “cavalo mau” faz ao voltar para a cena, porém, tudo acontece fora do quadro.

Por se tratar de um dispositivo cuja referência técnica é o *Minuto Lumière*, assim, a câmera precisava ficar fixa, então os estudantes arrastavam as personagens para fora do quadro para movimentar a história. Essa solução deu uma característica teatral à produção dos estudantes, juntamente com a gestualidade caricata das personagens, e a deixou interessante, pois eles não escondem nada – toda a cena é anunciada – mas, ao mesmo tempo, não mostram nada, pois toda a encenação é feita fora do quadro e é o espectador que preenche os intervalos. A produção desse dispositivo traz uma ideia do intervalo significativo (ALMEIDA, 1999):

A História-duração, expressa em estética e ideologia nas cenas, ganha sua continuidade na História-cronologia do espectador. A fusão destas duas histórias envolve e recria o significado da narração durante o corte: o intervalo entre um e outro quadro. Uma discronia real como acontece nos sonhos. E aí os significados, a interpretação, os sentimentos com que a inteligência é envolvida acontecem. Este intervalo que vai dar sentido ao que está sendo narrado não é um intervalo vazio. Ao contrário, é o mais pleno: nele acontece e age a história do espectador, a história como memória e sentimentos próximos, sua vida única e irreduzível e a história como memória e sentimentos coletivos, a vida social e redutível à de todos. Medos pessoais e medos coletivos, prazeres únicos e prazeres compartilhados. Eu e todos. Um intervalo em que a ilusão de ser único tensiona a ilusão de ser histórico. E a inteligibilidade de um filme acontece nesse misterioso intervalo, entre os cortes e as cenas escolhidas para serem vistas, editadas e montadas, de acordo com a possível e efetiva produção final de um filme, com toda carga artística e ideológica do momento de produção desse filme. Na passagem entre as sequências, o tempo-duração, a acronia de cada cena, amalgama-se com o tempo cronológico do espectador (ALMEIDA, 1999b, p. 15-16).

Se a história de Chapeuzinho Vermelho atravessa a história contada no dispositivo, pode-se dizer que eles desencaixam a narrativa da história original, pois a personagem chapeuzinho vermelho, na história original, é uma menina e, no dispositivo, é representada por um rapaz, o lobo mau é um cavalo, o cavalo mau

come a vovó, mas cavalo não come carne, é herbívoro. Uma personagem aparece no final com uma bengala (da vovó?), mas, supostamente, ela foi comida pelo cavalo mau, que, aliás, não come carne. Ao desconstruirmos a narrativa, os estudantes abrem possibilidades para uma outra história.

E abrem infinitas possibilidades para uma história que é contada pelo espectador.

A compreensão de um filme - devemos incluir aqui o gostar, o desgostar, o ficar emocionado, enfim, tudo o que se puder pensar e sentir ao assistir um filme – acontece nesse intervalo entre as cenas e é histórica, social e individual, particular, ao mesmo tempo. Portanto, não só frente ao mesmo filme, no mesmo momento, as idéias e a compreensão são muito variadas, como, ao ver o filme várias vezes e anos depois, em momentos diferentes da vida, essa compreensão vai variar e ser diferente. Se o sentido e o significado do filme estivessem estritamente nas cenas vistas igualmente (naturalisticamente) por todos, não haveria discordância de interpretações. Isto significaria que a interioridade do espectador seria idêntica à ideologia em imagens do filme. O que não deixa de ser observado nas platéias mais populares sujeitas à educação cultural massificada (ALMEIDA, 1999b, p. 16).

A cesta que inaugura a primeira cena supostamente era para a vovó, que, supostamente, foi devorada pelo cavalo mau, mas uma personagem na cena final aparece com uma bengala (de vovó?) e derruba todos os personagens e, supostamente, fica com a cesta. Como quase tudo se dá fora do quadro, é possível narrar essa história de diversas formas.

#### 4.8 DISPOSITIVO 8 – Natureza e não natureza

##### Referência Técnica: “Montagem na Câmera”

Dividir a turma em grupos de até cinco pessoas. 2. Cada grupo deve filmar uma cena de pessoas trabalhando, brincando, jogando, etc. em até cinco planos. 3. A montagem deve ser feita na própria câmera, ou seja, os planos devem ser filmados na mesma sequência em que serão exibidos. 4. Para cada plano deverá ser feita uma tomada única, portanto é preciso planejar o momento exato em que se liga e se desliga a câmera para que os cortes sejam bem realizados. 5. O exercício se encerra quando os planos forem reunidos (MIGLIORIN, 2016, p. 49).

##### Desenvolvimento:

- Como foi realizado?

1. O grupo se dividirá em elenco, equipe técnica (figurinista, diretor), etc.

2. Elaborar uma cena que busque o tema daqueles que residem e não residem na natureza. A cena consistirá na contraposição dos dois elementos, assim os alunos devem interpretar aquele que vive e o que não vive na natureza, tendo em mente que ambos devem estar contracenando nas mesmas cenas.

- Planos cinematográficos exigidos:

3. Variação de planos – pelo menos

a. 2 gerais

b. 2 closes

#### 4.8.1 Descrição e discussão das imagens produzidas no Dispositivo 8 – Natureza e não Natureza

No Dispositivo 8 - *natureza e não natureza: Montagem na Câmera*, que foi realizado no dia 31/11/2017, em dois vídeos, que posteriormente foram compilados em um só: não natureza e natureza. No vídeo, não natureza, a cena se inicia com o estudante A sentado em uma cadeira digitando no celular (fotograma 153). Ele se levanta (fotograma 154) e vai até o bebedouro, abre a torneira e bebe água (fotograma 155). Ao terminar de beber água o estudante A faz uma pose com os braços na cintura com os punhos virados para dentro fazendo uma expressão de “E aí? O que mais?” (fotograma 156).



Fotograma 153 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:01)



Fotograma 154 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:06)



Fotograma 155 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:09)



Fotograma 156 - Disp. 8 – natureza e não natureza (00:14)



**Fotograma 157 - Disp. 8**  
– natureza e não  
natureza  
(00:18)



**Fotograma 158 -**  
Disp. 8 – natureza  
e não natureza  
(00:19)



**Fotograma 159 -**  
Disp. 8 – natureza e  
não natureza  
(00:25)



**Fotograma 160 -**  
Disp. 8 – natureza e  
não natureza  
(00:36)



**Fotograma 161 -**  
Disp. 8 – natureza  
e não natureza  
(00:39)

Na produção fílmica natureza, o estudante L produz uma cena em que está subindo um terreno gramado com um pedaço de pau (um cajado) em sua mão (fotogramas 157 e 158). Na segunda cena, observa-se que ele conseguiu subir a “montanha” e posiciona sua mão esticada sobre a testa, girando toda a estrutura superior de seu corpo de um lado para ou outro, como se estivesse procurando algo (fotograma 159). O estudante L continua andando e encontra uma poça de água (fotograma 160), agacha-se e finge que está colocando seu rosto dentro da poça para tomar água (fotograma 161).

Esta discussão não busca identificar qual seria a intencionalidade ou não dos estudantes ao realizar a produção, mas trabalhar com o plano das imagens mesmo, o que as imagens sugerem e o que elas fazem em termos de questionar o próprio dispositivo, perguntar para o dispositivo.

Segundo Pelegrini (2004), o avanço da ciência e da técnica, modificou o corpo. Ao articular essa premissa à produção dos estudantes ao representar a forma com a qual o homem sacia a sua sede na natureza e fora dela, podem ser feitas algumas considerações.

Em primeiro lugar a cena da “não natureza” se passa em catorze (14) segundos e a da natureza em trinta (30) segundos. O que mostra a dificuldade de encontrar água na natureza, pois no primeiro há a procura e só depois, a saciedade.

O que se pode ver nas cenas pode ser comparado à imagem do corpo moderno, depois do avanço da ciência e da técnica – no caso um corpo que tem à sua disposição água encanada. E a imagem de um corpo que não tem à disposição a água e precisa procurá-la na natureza para saciar sua sede.

A cena “não natureza” se inicia com o corpo da modernidade sentado, mexendo em um celular. A posição em que se encontra o estudante poderia ser a

adotada por qualquer adolescente da comunidade, pois é uma postura padrão: sentado com as pernas afastadas, celular entre as duas mãos polegares sobre o teclado, cabeça baixa. Ao se levantar, e caminhar seis (6) passos para frente ele não tira o olhar da tela do celular. Bebe água com uma mão em concha, enquanto com a outra, segura o celular. Todos esses gestos podem ser considerados normais, ou seja, mostram corporalmente o comportamento de um adolescente. Após saciar a sede, ele faz um gesto menos comum, pois a ação de saciar a sede terminou, e ele não teria mais o que fazer.

Ao representar a cena da procura da água na natureza, embora o estudante tenha trazido elementos tais como mochila, óculos escuros e cajado, que são objetos da cultura civilizacional, há uma preocupação em mostrar a dificuldade (subir a “montanha”), a procura (gesto da mão espalmada na horizontal sobre os olhos) e a distância (16 passos até encontrar a água depois de subir a “montanha”).

Fica evidente que o corpo depois do avanço da ciência e da técnica tem mais facilidades, porém fica claro também que se movimenta menos. O progresso por meio das técnicas e práticas acaba produzindo o corpo e, conseqüentemente, novas formas de se viver e se relacionar com o corpo são instauradas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas questões importantes apareceram durante o desenvolvimento desta pesquisa e que são trazidas para esta última seção com o intuito de fazer uma reflexão sobre elas e o fechamento de um conjunto de ideias que foram sistematizadas em quatro seções. Dessa forma, esse círculo se fecha, porém essas questões a partir daqui podem ser pensadas sob diferentes perspectivas e contribuir em futuras trilhas a caminho de novos horizontes.

Tendo por objetivo assimilar melhor, ou simular uma noção de corpo que se destacasse em determinadas épocas, foram feitos diferentes recortes sócio-históricos acerca das diferentes produções corporais para observar suas especificidades em dizeres e imagens.

Contudo é preciso relativizar esse determinismo histórico, pois não existe um corpo uniforme em cada época. Embora haja um projeto político educacional para o corpo, esse projeto não homogeneiza os corpos.

Tendo em vista o referencial atravessado por esse levantamento sócio-histórico, foi possível desenvolver diretrizes para a produção e aplicação dos dispositivos audiovisuais na Escola Estadual de Ensino Integral.

Partiu-se da hipótese de que as produções audiovisuais dos corpos dos estudantes revelariam comportamentos sociais que teriam sido internalizados e naturalizados por eles. E como as práticas culturais produzem o próprio corpo, foi possível perceber alguns gestos e algumas posturas que podem ser associadas a uma rede de produção e identificação do grupo social dos estudantes, como, por exemplo, a pose feita pela estudante S no andar criativo no dispositivo 2 – Abbey Road. Porém também foi possível perceber que os estudantes tiveram uma relativa autonomia diante das escolhas que fizeram.

A temática que transpassava os dispositivos audiovisuais estava centralizada na ideia de dualidade, porém, como as produções dos estudantes foram recriadas e reinventadas segundo suas próprias concepções e vivências, não se verificou na grande maioria das produções essa concepção. Somente em alguns momentos, percebe-se a sugestão visual de uma dualidade.

Num primeiro movimento, pareceu que as produções audiovisuais não estavam sendo produzidas de acordo com as regras dos dispositivos. Mas um dos objetivos dos dispositivos é dar autonomia, permitir a criação e a recriação das



concepções dos estudantes, segundo suas próprias visões de mundo, ou seja, proporcionar que reflitam sobre suas formas de ver e sentir o mundo.

O processo vivenciado pelos estudantes gerou vídeos, fotos, experiências e reflexões em forma de imagens e sons inventados por eles, e essa produção não só afetou seus próprios modos de ver como pôde também alcançar outras pessoas.

Nesse contexto, o espectador é convidado a refletir sobre esse olhar dos estudantes a partir das produções, e, conseqüentemente, a desestabilizar suas próprias formas de ver e sentir.

Não se poderia deixar de mencionar a questão de que a narrativa e a construção corporal nas produções dos estudantes, quase sempre apareciam de forma contrastante. Ou seja, a composição gestual nem sempre era condizente com a mensagem fílmica, por exemplo, no diálogo entre o professor e o aluno no dispositivo 3 – Campo e contracampo, as personagens dizem uma coisa e seus gestos e mesmo a construção das imagens (enquadramento, posicionamento da câmera, composição visual) dizem outra.

Esse contraste pode mostrar uma resistência dos estudantes ao padrão de regras, condutas, normas e pensamentos impostos. Resistência esta que pode contribuir para o processo do agir autônomo dos estudantes perante seus contextos.

A utilização dos dispositivos audiovisuais na escola pode proporcionar aos estudantes o exercício de suas capacidades de poder transformar a realidade e de ser agentes de transformação social e histórica. A arte pode ser uma forma de libertar discursos e entendimentos, um espaço onde se tem liberdade de transformar a forma como os objetos e as subjetividades são percebidos.

Os corpos e suas gestualidades são produzidos e recriados sob as diferentes concepções e criatividade, o que reflete a potência de trabalhar com o cinema na escola. Trabalhar com o cinema na escola permite o olhar do outro pelo outro, um olhar que permite e é necessário se a intenção for vislumbrar tal reinvenção dos corpos.

A história é movimento e o corpo, por sua vez, está inserido nesse movimento, logo, o corpo também é movimento. Verifica-se na história do ocidente que o corpo, suas gestualidades e suas produções se alternam e se entrelaçam, inserindo-se em diferentes contextos educacionais e sociais específicos. E são

traços que aparecem e reaparecem nos corpos dos estudantes em seus dispositivos.

Há um processo sócio-histórico que também produz as imagens do corpo com o intuito de inseri-lo em um movimento determinista, linear e preconcebido. Esse processo de educação está inserido e produz a sociedade e os corpos que ali residem. E reside em inúmeras instâncias como nas imagens dos corpos veiculados na mídia, na internet etc.

Sendo assim, verifica-se na história do ocidente que o corpo, suas gestualidades, suas produções e suas especificidades se alternam e se entrelaçam e acabam por ser inseridas em diferentes contextos educacionais e sociais específicos. E esses traços aparecem e reaparecem nos corpos dos estudantes em suas produções audiovisuais.

Nessa perspectiva, o dispositivo tem a função de tensionar as próprias constituição do sujeito, colocando à prova suas próprias concepções e vivências individuais. Concepções e vivências que também se inserem na produção social e histórica do sujeito e do corpo.

Em contrapartida, temos o corpo que experimenta e que cruza fronteiras, trata-se de um corpo-poesia. Um corpo que se observa e aparece nas produções dos estudantes e que, por sua vez, acaba por refletir o próprio processo de educação em que estes estudantes estão inseridos.

Afinal, os estudantes criam, ressignificam seus corpos em suas produções e exploram novas fronteiras e gestualidades de seus corpos, atravessando a condição paradoxal do corpo do homem contemporâneo. Este homem permanece atado às correntes socioeducativas e institucionais que o conformam, reprimem e auxiliam na produção do corpo-imagem (difundido em seus meios de comunicação, como internet, televisão etc).

O corpo-imagem-poder, por meio dos dispositivos, tem os seus traços evidenciados, traços que refletem a própria constituição social e o movimento histórico do corpo no ocidente. E diante disto, os dispositivos permitem a experimentação, a ressignificação e o cruzamento de fronteiras. Fronteiras estas socialmente estabelecidas para o corpo e o delimitam dentro de seus entornos e de seus muros (muros escolares etc). Um corpo que experimenta, já por si só, é um corpo revolucionário.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ABRANTES, Paulo César Coelho. **Imagens da natureza, imagens da ciência**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

AERTSEN, Jan. A tríade “verdadeiro-bom-belo”: o lugar da beleza na Idade Média. In: PESSOA, Patrick; VIEIRA, Vladimir (Ed.). **Viso**: Cadernos de estética aplicada [s.n.], n.4, p. 1-18, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://revistaviso.com.br/visArtigo.asp?sArti=24>>. Acesso em 02 mar. 2018.

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema, Arte da Memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999a.

\_\_\_\_\_. A Educação Visual da Memória: Imagens Agentes do Cinema e da Televisão. **Pro-Posições**, v.10, n.2 (29) jul.1999b.

\_\_\_\_\_. As Idades, o Tempo. **Pro-Posições**, v.15, n.1 (43) jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. A liturgia Olímpica. In: SOARES, Carmen Lucia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

AMADO, Paloma Jorge. Gula. **Revista da cultura**, n. 107, 60-61, nov./dez. 2016.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**; v.23, n.1, p. 24-34, 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1> Acesso em 10 mar. 2018.

BARROS, José D’Assunção. Os trovadores medievais e o amor cortês – reflexões historiográficas. **Alhqeia**, v. 1, n. 1, p. 1-15, abr./maio, 2008.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BECK, Ulrich. **Risk Society: Towards a New Modernity**. London: Sage Publications, 1992.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: \_\_\_\_\_. Charles Baudelaire: *Um lírico no auge do capitalismo*. Obras escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica: primeira versão. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v.1).

BERGER, Mirela. Corpo e identidade feminina. 2006. 312f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-22112007-150343/publico/TESE\\_MIRELA\\_BERGER.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-22112007-150343/publico/TESE_MIRELA_BERGER.pdf)>. Acesso em: 2 dez./2017.

BRASIL, Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm)>. Acesso em 20 fev./2018.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARMO, Isabel. **Magros, gordinhos e assim-assim: perturbações alimentares dos jovens**. Porto: Edinter, 1997.

CARPINEJAR, Fabrício. Orgulho. **Revista da cultura**, n. 107, 52-53, nov./dez. 2016.

CARRERO, Raimundo. Preguiça. **Revista da cultura**, n. 107, 58-59, nov./dez. 2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Brasília: IPÊ- Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CIA, Helena; TARDIO, Daniely Cristina; BISSOTO, Maria Luísa. O processo civilizador nas escolas: o modelamento do corpo e da mente na concepção de Carlota Boto. **Revista Científica da FHOJUNIARARAS**, v. 2, n. 2, p. 21-24, 2014.

COSTA, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales. Atividade de Extensão. **Relatório**. Nº do Processo: 23112.002017/ 2017-96. ProExWeb – UFSCar: São Carlos, SP: 2017a.

\_\_\_\_\_. Atividade de Extensão. Edital para Apoio às Atividades de Extensão a serem Realizadas na UFSCar em 2017. **Relatório**. Nº do Processo: 23112.001095/ 2017-73. ProExWeb – UFSCar: São Carlos, SP: 2017b.

COSTA, Maria José; SHENA, Denílson; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927). Brasília: MEC/INEP, 1997.

CUNHA, Maria João. **A imagem corporal**: uma abordagem sociológica à importância do corpo e da magreza para as adolescentes. Azeitão: Autonomia27, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

D'ANGELO Raquel Hallak; VARGAS NETO, Quintino; D'ANGELO Fernanda Hallak. A união faz a força. In: FRESQUET; Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e Educação a lei 13.006**: Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

DUMONT, Louis. **O individualismo**: Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

FARAH, Marisa. O corpo na escola: mapeamentos necessários, **Paideia**, v. 20, n. 47, p. 401-410, set-dez. 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de; Veiga, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Francisco. A produção de sentidos sobre a imagem do corpo. **Comunicação Saúde Educação**, v.12, n.26, p. 471-83, jul./set. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2002.

FRAGA, Alex Branco. Anatomias emergentes e o bug muscular. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GARBELOTTI, Nayara Florêncio. A mulher na TV: a presença do feminino nos programas de auditório dominicais. In: CHIARIONI, Bruno; BIEGING, Patrícia (Org.). **Horizontes midiáticos: aspectos da comunicação na era digital**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

GAYA, Adroaldo. Será o corpo humano obsoleto? **Sociologias**, Porto Alegre, a. 7, n. 13, p. 324-337, jan./jun. 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GREUEL, Marcelo da Veiga. Da "teoria do belo" à "estética dos sentidos": reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. **Anuário de Literatura**, n. 2, p. 147-155, Santa Catarina: UFSC, 1994.

JAFFE, Noemi. Ira. **Revista da cultura**, n. 107, 50-51, nov./dez. 2016.

HOBSBAWM, Eric J. **A era do capital, 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLZAPFEL, Vilson. Stelarc e a quimera pós-humana. In: COUTINHO, Iluska; SILVEIRA JR, Potiguara Mendes da. (Org.). **Comunicação & cultura visual**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

KLEIN, Ives. Marina Abramovic: do corpo do artista ao corpo do público. SÜSSEKIND, Flora; AZEVEDO, Carlito. (Org.). **Vozes Femininas: gênero, mediações e práticas de escrita**. Rio de Janeiro: 7letras: Fundação Casa Rui Barbosa, 2003.

LEVY, Tereza. O corpo à superfície. **Revista de comunicação e linguagem: corpo, técnica e subjetividade**, 83, p. 104-135, 2004.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte: uma história de práticas culturais**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Rosa Maria Lopes; RODRIGUES, Maria de Lurdes Martins. Estereótipos sobre idosos: uma representação social gerontofóbica. **Revista Millenium** - Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu, n. 29, p. 249/254 Jun./2004.

MENEZES, Marcos. **O poeta Baudelaire e suas máscaras**: boêmio, dândi, flâneur. Minas Gerais: UFG. 2009.

MORA, Ferrater J. Virtude. In: \_\_\_\_\_. **Diccionario de filosofia**. Buenos Aires: Editora Sudamericana, 1975. v. II. (L-Z). p. 911.

MIGLIORIN, Cezar. et al. **Caderno do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Ilustração de Fabiana Egrejas. Niterói, RJ: EDG, 2016.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema**: Educação Política e Mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MONTENEGRO, Tércia. Ganância. Revista da cultura, n. 107, 54-55, nov./dez. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Gaia ciência**. São Paulo: Hemus, 1976.

NOVINSKY, Anita. **A inquisição**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

NUNES, Ana. A educação estética de schiller na contemporaneidade: o uso da arte para uma educação moral. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Letras, Departamento de Filosofia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A título de apresentação – Educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação do Corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação física e esportes).

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927) **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, mai./ago. 2011.

OLYMPIA. Direção: Leni Riefenstahl, Produção: Leni Riefenstahl. Berlim (DE): Olympia Film, 1938. 2003 (Pocking). 1 DVD (121 min.).

PAIM, Maria Cristina Chimelo; STREY, Marlene Neves. **Corpos em metamorfose**: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na atualidade. **Revista Digital Buenos Aires**, a. 10, n. 79, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd79/corpos.htm>>. Acesso em 26 de janeiro, 2018.

PARANÁ. Relatório do diretor-geral da Instrução Pública, Francisco de Azevedo Macedo, ao presidente da Província do Paraná, 1914.

PELEGRINI, Thiago. Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. **Revista Urutágua**, n. 08, dez./jan./fev./mar. Maringá, PR. 2004. Disponível em <[http://www.urutagua.uem.br/008/08edu\\_pelegrini.htm](http://www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegrini.htm)>. Acesso em 12 jan. 2018.

PERROTTI-GARCIA, A. J. (2013). Os médicos e os monstros: Dr Jekyll and Mr Hyde em versão brasileira. **Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia FFLCH – USP Tradterm**, São Paulo, v.21, p. 51-70, jul./2013. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2013.59357>

PINTO, Felipe Martins. A inquisição e o sistema inquisitório. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 56, p. 189-206, jan./jun. 2010.

PLATÃO. Versão eletrônica do livro “**Banquete**” - Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/> Minas Gerais: Virtual Books Online M&M Editores Ltda, 2003.

\_\_\_\_\_. **A República**. Tradução de Maria Helena Monteiro da Rocha Pereira Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. Disponível em: <[http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao\\_A\\_Republica.pdf](http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**: os sistemas da era helenística. São Paulo: Loyola, 1994.

RIBEIRO, Agostinho. **O corpo que somos**: aparência, sensualidade, comunicação. Lisboa: Editorial Notícias, 2003.



RODRIGUES, Carla. **Butler e a Desconstrução do Gênero**. Florianópolis. 2005  
Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Resenha de: BUTLER,  
Judith P. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira,  
2003.

ROSÁRIO, Nísia Martins do. **Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose**.  
[S. l.]: [s. n.], 2006. Disponível em: <Disponível em: [www.comunica.unisinos.br](http://www.comunica.unisinos.br) >.  
Acesso em: 12 jan. 2018.

SANTIN, S. **Educação física: ética, estética, saúde**. Porto Alegre: EST, 1995.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In:  
SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores  
Associados, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino  
Integral**. Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2014.

SILVA, Ana Marcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa  
sociedade racional. **Cadernos Cedes**, a. XIX, n. 48, p. 7-29, ago./1999.

\_\_\_\_\_. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade.  
In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores  
Associados, 2011.

SLOMP. Vilma. Inveja. *Revista da cultura*, n. 107, 62-63, nov./dez. 2016.

SOARES, Carmen Lucia. Notas sobre a educação do corpo. **Educar em Revista**,  
n. 16, p. 43-60, 2000.

\_\_\_\_\_.Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: \_\_\_\_\_. (Org.).  
**Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. O projeto da modernidade e o direito. **Revista de  
Informação Legislativa Brasília**, a. 37, n. 147, jul./set. 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. São Paulo: UNESP, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, a. XXI, n. 53, p. 69-83, abr./2001.

TAVARES, Flávio. Luxúria. **Revista da cultura**, n. 107, 56-57, nov./dez. 2016.

TRIUNFO da vontade, O. Direção: Leni Riefenstahl, Produção: Leni Riefenstahl. Berlim (DE): Studios Films, 1935. Videocassete (114 min.)

TUCCI, José Rogério Cruz e; AZEVEDO, Luiz Carlos DE. **Lições de processo civil canônico**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Veja, 2004.

TURNER, Bryan. Recent developments in the theory of the body. In FEATHERSTONE, Mike, HEPWORTH, Mike, TURNER, Bryan (Ed.). **The Body: social process and cultural theory** London: Sage Publications, 1992.

VAZ, Alexandre Fernandez. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Marcas do corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas: sobre a articulação entre memória e filosofia da história em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (Org.). **Educação do Corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação física e esportes).

VAZ, Paulo. Consumo e risco: mídia e experiência do corpo na atualidade. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 37-61, mar./2006. Disponível em: < <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/58>>. Acesso em 10 jan. 2018.

ZORDAN, Paola. Bruxas: figuras de poder. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 331-341, mai./ago. 2005.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Página 1 de 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO**  
**EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
**(Resolução 466/2012 do CNS)**

**CINEMA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTAÇÃO**  
**AUDIOVISUAL**

Prezado(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, o(a) participante \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada \_\_\_\_\_. O estudo se destina a estudar e desenvolver propostas de trabalho pedagógico referenciado na Lei 13.006/14, que determina que as escolas desenvolvam trabalhos pedagógicos que envolvam a produção cinematográfica nacional, e na proposta de educação para os Direitos Humanos. A importância deste estudo é verificar as relações que os estudantes estabelecem com os meios de expressão audiovisual conhecidos, tais como o cinema, a televisão e as plataformas digitais, e investigar o caráter educacional destes dispositivos nos processos de criação artística dos estudantes e refletir sobre temáticas estabelecidas, como a violência na escola, os direitos humanos e etc. O estudo será feito da seguinte maneira: os estudantes realizarão alguns exercícios criados pelos próprios pesquisadores e desenvolvidos em encontros chamados de Oficinas de Experimentação Audiovisual. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

- O participante voluntário da pesquisa, a partir de um esclarecimento total da pesquisa de forma adequada a seu entendimento, participará de quinze oficinas intituladas “Oficinas de Experimentação Audiovisual”, no horário das disciplinas eletivas realizadas na Escola Estadual Conde do Pinhal, no período regular de aulas do 2º semestre de 2017.
- As oficinas acontecerão em períodos a serem definidos pela escola e consistirão na realização de exercícios simples de criação artística, fotográfica e cinematográfica.
- A coleta dos dados dessa pesquisa será feita por meio do armazenamento das imagens e vídeos produzidos pelos estudantes e do preenchimento das fichas de observação de pesquisa, que têm por objetivo informar o pesquisador sobre as referências utilizadas pelo estudante na criação de suas obras e a interpretação que ele e seu grupo dão a elas.
- A coleta de dados também poderá ser feita através de filmagens e depoimentos gravados e relatos sobre o processo de criação e interpretação das obras. Caso necessário, poderão acontecer entrevistas individuais ou grupos focais.

Informamos que as imagens e depoimentos não serão utilizados com qualquer finalidade comercial ou publicitária, ficando seu uso restrito à análise e interpretação por parte dos pesquisadores e podendo ser empregadas na exposição do relatório final desta pesquisa em eventos de natureza acadêmica, artigos científicos e de divulgação artístico-cultural, e no desenvolvimento de materiais didáticos que subsidiem o cumprimento da Lei 13.006/14 e/ou abordem a temática da violência na escola e educação para os direitos humanos.

As perguntas constantes nas fichas de observação não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar eventual desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais a respeito da produção das obras por parte do grupo participante. Diante dessas situações, os participantes terão garantida a liberdade de não responder e/ou de interromper sua participação na atividade, quando as considerarem de teor constrangedor. Em tais situações serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os benefícios que a pesquisa possa trazer. Caso seja necessário, os

Rubricas:

Pesquisador      Participante e Responsável

pesquisadores poderão contar com a orientação e recomendação dos profissionais especializados e serviços da escola, no sentido de sanar conflitos desta natureza e garantir o bem-estar de todos os participantes.

As obras produzidas pelo grupo poderão conter imagens e relatos dos participantes das Oficinas de Experimentação Audiovisual, **ficando este registro autorizado pela assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**

Da mesma forma, existem riscos provenientes da exposição do aluno por meio da divulgação indevida, por parte dos próprios estudantes, de fotografias e filmagens realizadas pelos mesmos durante sua participação nas oficinas. No sentido de evitar tal exposição indevida, **os participantes se comprometem, a partir da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a não divulgar o material produzido** nas Oficinas de Experimentação Audiovisual em meios externos aos objetivos da presente pesquisa e se responsabilizam pela guarda do mesmo.

A participação nesta pesquisa poderá trazer alguns benefícios aos estudantes, no sentido de introduzi-los aos princípios básicos da realização artística, fotográfica e cinematográfica, bem como aos fundamentos da interpretação e da crítica estética e o trabalho com alguns dispositivos que possibilitam reflexão sobre temáticas estabelecidas, como a violência na escola, os direitos humanos e etc. Os benefícios proporcionados à escola se relacionam ao acesso a subsídios teóricos e práticos para o trabalho pedagógico com imagens e sons em espaços formativos, podendo servir de amparo ao desenvolvimento de todas as disciplinas curriculares.

Informamos, ainda, que a participação nesta pesquisa é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento o(a) estudante participante pode solicitar o cancelamento de sua participação sem maiores necessidades de justificativa. Da mesma forma, o(a) senhor(a) responsável pelo(a) estudante pode retirar seu consentimento para a participação do estudante. A recusa de qualquer uma das partes não implicará prejuízo de qualquer natureza, em relação aos pesquisadores ou à instituição de ensino.

Todas as informações pessoais obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos códigos e/ou codinomes fictícios.

Solicitamos sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, grupos focais, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante as Oficinas poderão ser transcritas pelos pesquisadores e revisadas por um profissional. É garantido o direito a indenização por qualquer tipo de dano comprovadamente resultante da participação na pesquisa se ocasionado por parte dos pesquisadores envolvidos.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante ou após a participação na pesquisa poderá comunicar-se com o Departamento de Educação pelo telefone (016) 33518365 ou se dirigir ao Departamento de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira em horário comercial e procurar pelos pesquisadores responsáveis, Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa e Profa. Dra. Maria Cecília Luiz. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores principais, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia**

**Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Pesquisadores Responsáveis:** Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa e Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

**Endereço:** Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação – Rodovia Washington Luiz, Km235, CEP-13565-905 – Caixa Postal 676 – São Carlos – SP

Contato telefônico do pesquisador responsável: (016) 33518365

e-mail: [avpimenta@ufscar.br](mailto:avpimenta@ufscar.br)

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de A. P. Costa

**Pesquisador responsável**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

**Pesquisadora responsável**

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Nome do Responsável pelo(a) aluno(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

**Pesquisadores assistentes:**

Ana Carolina Domingues

\_\_\_\_\_

Eduardo Luiz Corrêa da Silva

\_\_\_\_\_

Estela Luiz Ferrarini

\_\_\_\_\_

Maria Cristina Luiz Ferrarini

\_\_\_\_\_

Yasmim Lotti Silva Matheus

\_\_\_\_\_

Rubricas:

Pesquisador      Participante e Responsável

## ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido(TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
Via Washington Luiz, km 235 - Caixa Postal 676. Fone: (16) 3351 8365 – e-mail: secded@ufscar.br 13565-905 - São Carlos

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **OFICINAS DE EXPERIMENTAÇÃO: ANÁLISE DE PROCESSOS CRIATIVOS E PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NA ESCOLA**, sob responsabilidade dos pesquisadores **Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa** e **Profa. Dra. Maria Cecília Luiz**. O estudo será realizado com câmeras fotográficas ou aparelhos celulares para realização de pequenos exercícios, gravação de entrevistas e preenchimento de fichas de observação. O estudo se destina a pesquisar referências de criação artística e debater temas relevantes ao contexto escolar, como a violência e os direitos humanos. Haverá possibilidade de desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais a respeito da produção das obras por parte do grupo participante. Diante dessas situações, você terá garantida a liberdade de não responder e/ou de interromper sua participação na atividade. Em tais situações serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os benefícios que a pesquisa possa trazer.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes poderão ser empregadas na exposição do relatório final desta pesquisa em eventos de natureza acadêmica, artigos científicos e de divulgação artístico-cultural, e no desenvolvimento de materiais didáticos que subsidiem o cumprimento da Lei 13.006/14 e/ou abordem a temática da violência na escola e educação para os direitos humanos. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque introduzirá os estudantes participantes aos princípios básicos da produção artística, fotográfica e cinematográfica, bem como aos fundamentos da interpretação e o trabalho com alguns exercícios possibilitarão reflexão sobre temáticas estabelecidas, como a violência na escola, os direitos humanos e etc.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.A. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Estudante Participante

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

**Pesquisadores Responsáveis:** Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de A. P. Costa e Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

**Endereço:** Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação – Rodovia Washington Luiz, Km235, CEP-13565-905 – Caixa Postal 676 – São Carlos – SP.

Contato telefônico do pesquisador responsável: (016) 33518365 – e-mail: avpimenta@ufscar.br

## ANEXO C – textos: pecados capitais



### PREGUIÇA por Raimundo Carrero

Ó que preguiça boa! Exclamam os personagens de Ariano Suassuna deitados em redes estendidas no terraço da casa senhorial sertaneja, enquanto esperam o tempo passar, em meio a goles d'água cristalina e fria, espichando os braços, bocejando. Não é por acaso que a peça se chama *Farsa da boa preguiça*, que reúne os principais elementos temáticos da obra do autor nordestino, criador do Movimento Armorial.

Pode-se perceber que a peça de Ariano é o elogio da preguiça, desde que seja boa. No entanto, para que seja boa, a preguiça precisa ser necessária, conforme ele próprio destaca. Dessa maneira, a preguiça comporta um aspecto rigorosamente moral – ou seja, é precedida do cumprimento do dever. A preguiça só é mesmo uma “boa preguiça”, festejada e amada, se a pessoa trabalha, trabalha e trabalha de sol a sol, para depois ir à busca do repouso e do prazer. Da preguiça, que encanta e alivia.

No sertão pernambucano, costuma-se dizer que “a preguiça é o alimento da alma”, até porque “o trabalho é o alimento do corpo”. Mas quem disse que o corpo precisa de tanto trabalho assim? De forma que a manhã está reservada para a “labuta”, como se costuma dizer, enquanto a tarde deve ser destinada à preguiça, com a noite inteira para dormir. Mas como? Dormir não é preguiça? Não, dormir é a recomposição do corpo, é uma questão de saúde. Preguiça é permitir que a alma se encontre com a alegria e o repouso em plena vadiagem. Não esta vadiagem de que fala Zeca Pagodinho: “Vai vadiar, vai vadiar”, que tem uma carga erótica e sexual muito forte. A preguiça, a nossa boa preguiça, a que Macunaíma, de Mário de Andrade, também faz alusões.

Nessa linhagem vem também o poeta pernambucano Ascenso Ferreira: “Hora de comer – comer! Hora de dormir – dormir! Hora de vadiar – vadiar! Hora de trabalhar? – Pernas pro ar que ninguém é de ferro!”. Os versos foram depois transformados em frevo pelo compositor Nélson Ferreira – um clássico pernambucano – e consagrados pelo Brasil inteiro como o grande e belo “Hino da Preguiça Nacional”.

Embora tenha se creditado muito a Dorival Caymmi o título de Rei da Preguiça brasileira, parece-me que se trata de um equívoco, por causa de um modo, de uma maneira, de criar e de cantar. De se apresentar diante da vida e do mundo. Ele era lento, muito lento, mas nem por isso preguiçoso. Parecia ter preguiça até mesmo para abrir a boca e para girar os olhos enquanto cantava.

Neste campo, entra a questão do ócio. Para a maioria dos especialistas, o ócio – na verdade, quase um sinônimo de preguiça – é, em geral, criador. Daí o discurso do ócio criador. Surge assim uma premissa, por assim dizer, unânime: só o ócio é criador. Tese, aliás, defendida por estudiosos e catedráticos. O cientista Viktor D. Salis destaca que o ócio possibilitou o progresso na antiguidade, porque ele restaura a harmonia interior do ser humano.

Tudo bem, desde que ócio não seja preguiça. Ou o ócio é apenas um sinônimo bonito e elegante de preguiça?... Aquela preguiça endêmica de Jeca Tatu, a figura depreciativa de Monteiro Lobato para ironizar o homem brasileiro. O homem brasileiro mesmo, e não apenas o caboclo, como muitos acreditam. Ou acreditaram. Monteiro Lobato é preconceituoso reiterativo, sobretudo com relação às raças que formaram, afinal, a identidade nacional.



O próprio Euclides da Cunha, que admirava muito a força do sertanejo, escreveu em *Os sertões* que o sertanejo é raquítico, magro e amarelo, fraco e preguiçoso, daí porque pode dormir encostado em uma parede ou sentado no chão, em meio a conversas e debates. Sendo assim, para estes escritores, a preguiça parece ser uma herança atávica do homem brasileiro, e não apenas um gostoso ócio criador.

Mesmo assim, para nós, brasileiros, criar não é trabalho, ainda que restaure a vida interior. Estamos sempre dispostos a parafrasear Ascenso Ferreira, o pernambucano gordo e fanfarrão: “Hora de comer, comer; hora de beber, beber; hora de trabalhar, pernas pro ar que ninguém é de ferro”.

JORNALISTA, ROMANCISTA E CONTISTA PREMIADO, MORADOR DO RECIFE, **RAIMUNDO CARRERO** PARTICIPOU NOS ANOS 1970 DA CRIAÇÃO DO MOVIMENTO ARMORIAL, LIDERADO POR ARIANO SUASSUNA, E PUBLICOU LIVROS COMO *SEMENTES DO SOL – O SEMEADOR*, *SOMOS PEDRAS QUE SE CONSOMEM*, E *O SENHOR AGORA VAI MUDAR DE CORPO*.



#### IRA por Noemi Jaffe

Quem já experimentou a ira – e é difícil conhecer alguém que não a tenha experimentado – sabe que ela pode provir de diversas fontes. Da impotência diante de algo que se quer mudar; da apatia de alguém com quem se deseja conversar; do sentimento de injustiça ou de ter sido traído; da sensação de inferioridade ou de ter sido passado para trás; da humilhação; da derrota. E da mesma forma como sua origem é múltipla, também seus efeitos são variados. Ela pode gerar culpa em quem a sente; causar inimizades; incompreensão; vingança por parte de quem a sofre; medo; revolta ou, ainda, quando é bem aplicada, até a própria transformação. Os teóricos dos pecados capitais, de Santo Agostinho a Gregório, são unânimes em concordar que todos eles têm face dupla. Do ponto de vista da cólera, todos percebem que ela tem um lado positivo, por representar uma reação vital a injustiças opressivas e por conseguir proporcionar mudanças que, sem ela, seriam mais lentas ou impossibilitadas. Mesmo assim, ela ainda se mantém entre os sentimentos mais temidos, seja por quem o sente, seja por aqueles que são objetos de sua força. Sim, porque a cólera é qualquer coisa, positiva ou negativa, sempre forte, intensa e impensada. Capaz de fazer com que a pessoa que a sente se torne animalesca, violenta e que cometa atos que, de outro modo, jamais seria capaz de executar. Quem conhece a força da ira sabe que não se é sujeito dela, mas quase sempre objeto. Aliás, é por isso que as paixões e os pecados capitais são listados nessas categorias: justamente por representarem afetos incontroláveis, que, por essa mesma razão, podem levar à violência e à destruição. Mas como saber quando a cólera tem origens e efeitos positivos e quando ela esbarra no indesejado? É possível exercer controle sobre uma paixão tão desmedida?

Entre os gregos, a “hubris”, ou desmedida, é o maior mal existente. Não importa tanto o que se sente ou se pensa, mas a medida do sentimento, sua dose. Qualquer coisa pode servir ao bem ou ao mal, só o que os difere é sua quantidade. Mas de que depende a dosagem e será que ela é passível de limitação pelo indivíduo, quando se trata de sentimentos ou reflexos instintivos? Segundo os próprios gregos, sim. Também as paixões mais violentas são suscetíveis de controle se submetidas a regimes sustentados e lentos de educação pela inteligência, pela razão e pela disciplina. Mas será que também a cólera pode ser disciplinada? Nesse caso, ela ainda é cólera? Talvez seja sublimação e transformação em força vital, trabalho, revolução, ação, potência. Mas,

certamente, não será mais aquela intensidade descontrolada, que enrubesce a pele, ativa a musculatura, trava os lábios e anima o tônus, tornando o corpo – mais do que a mente – capaz de gestos irreconhecíveis, apenas alguns momentos após terminado o surto.

A cólera, ou ira, é, necessariamente, um afeto explosivo e sua contenção pode ser benéfica, mas a transforma em outra coisa. Diante da impotência a que se veem expostos os cidadãos brasileiros que discordam veementemente dos últimos acontecimentos políticos, paralisados e atônitos diante das injustiças que desfilam alegremente diante dos seus olhos, como deter ou como direcionar a ira?

As últimas circunstâncias têm oferecido inúmeras razões para a eclosão de muitos afetos corrosivos e negativos, que, mais do que abalar a situação, desgastam os próprios indivíduos. Sentimos raiva, por vezes até cólera, mas ela ainda se potencializa pelo fato de sabermos que nada podemos fazer com ela. Não podemos nos vingar de ninguém: estamos bloqueados, como no poema **Áporo**, de Carlos Drummond de Andrade: “Que fazer, exausto, em país bloqueado, enlace de noite, raiz e minério?”. Sentimos ira pelo que acontece, pela injustiça e mais ainda pela impotência. Vontade de quebrar tudo e de bater a própria cabeça na parede. Raiva do mundo e de nós mesmos.

No poema de Drummond, é a escavação lenta e disciplinada do inseto que, “antieuclidianamente”, acaba gerando uma orquídea. Solitária e pequena, mas ainda orquídea. Acredito que a chave do mistério desse poema não esteja tanto na esperança de encontrar, ou mesmo de fazer brotar uma orquídea, mas mais no adjetivo “antieuclidiana”. Diante do não sentido e da cólera que ele gera, penso que a ação deve se pautar justamente por ele, e a raiva pode e deve ser um de seus motores. Enlouqueçamos. Busquemos na desrazão e nos gestos desastrosos a faca – e a lâmina – de nossa mão; vamos pelos desvios e pelos atalhos. Esmaguemos nossos corpos para que eles passem por buracos estreitos e vamos escolher o caminho mais arriscado e o mais errático. Propondo ideias, comunidades, escambos, fraternidades estranhas, doações, uma economia avessa e devassa. Vamos usar nossa raiva para doarmos-nos ao ar e sermos nós a orquídea esquisita que o inseto, impensado, inventou.

Está sentindo sua raiva subindo pelas têmporas? Agarre-a. O que você vai fazer com ela hoje?

**NOEMI JAFFE MORA EM SÃO PAULO E É ESCRITORA, CRÍTICA LITERÁRIA E DOUTORA EM LITERATURA BRASILEIRA. ENTRE OS LIVROS QUE PUBLICOU, ESTÃO *QUANDO NADA ESTÁ ACONTECENDO; A VERDADEIRA HISTÓRIA DO ALFABETO*, VENCEDOR DO PRÊMIO BRASÍLIA DE LITERATURA; E *O QUE OS CEGOS ESTÃO SONHANDO?*.**



### **LUXÚRIA** por Flávio Tavares

A luxúria é o mais trepidante dos sete pecados capitais. Os outros seis são silenciosos, podem dissimular-se, fantasiar-se, travestir-se até. Assim, sem mostrar o que são nem de onde vêm, entram em nossas entranhas ou pululam pela sociedade e dela fazem parte. Gula, avareza, ira, inveja, preguiça e orgulho são sorrateiros. Não fazem ruído e parecem não se mover do lugar.

Para se tornarem pecados em condições pecaminosas de pecar, precisam exibir sua maldade e mostrar o que são. Até a inveja (com jeito introspectivo de quem vive em uma toca profunda da alma) mostra-se em público no olhar malicioso de raivoso despeito por tudo o que vê, cheira ou toca.

Mas a luxúria é escancarada, pois precisa de companhia. Muitas vezes, é tão exigente que busca até um irmão siamês, igualzinho em tudo. (Aí, porém, se desfaz como luxúria, pois cada qual exige tanto do outro que os siameses se destroem um ao outro.) Por isto, a luxúria trepida, move-se como se tivesse centenas de pernas e de olhos, exhibe os melhores trajes, perfuma-se. Tudo para conquistar e, na conquista, submeter.

Todas as sociedades – e não só as diferentes religiões e teologias – apontam a luxúria como algo indigno e dilacerante que deve ser evitado e combatido como um inimigo, pois é “o pecado da carne”. Para a doutrina judaico-cristã, dominante no Ocidente, é “pecado capital”, que mata a alma. Para o *Bhagavad Gita* hindu é “demônio insaciável”. A cosmogonia indígena das Américas não a classifica, mas a desconhece no dia a dia. Nossos índios não levam na mente a maldade preconceituosa que as demais sociedades e civilizações têm com o corpo desnudo e, assim, repelem e rejeitam a luxúria, pois só o que se esconde se torna insaciável e inatingível.

Sim, pois não há luxúria sem *corpus nus*. Não há luxúria sem os órgãos reprodutores. Todas as definições ou conceitos se originam na sexualidade ou dela partem. Por que, então, essa maldição à luxúria, abominada ou rejeitada por diferentes teologias, religiões e sociedades?

Por acaso, não são a sexualidade (ou a diferença de sexo em si) e a atividade reprodutora do masculino com o feminino que mantêm a perenidade da espécie humana ou de cada uma das diferentes espécies? Não são a vagina e o pênis, a ovulação e o esperma os únicos geradores da vida?

A luxúria é a exacerbação da sexualidade. Nesse insaciável exacerbar-se, acaba pervertendo a própria sexualidade, transforma o sexo e as genitálias em um mero instrumento em busca de algo que nunca encontra, pois – ao ser insaciável – não vive o lento e profundo prazer do erotismo. É como se, no homem, fosse um martelo em busca do prego que nunca encontra. Ou, na mulher, um vaso vazio no deserto. A luxúria é cega ao prazer erótico e, assim, o desconhece, pois não busca o amor, que é integração a dois, que é igualdade na sublimidade do gozo.

Sem jamais chegar às profundezas do erotismo, a luxúria se nutre da violência. Submete a outra parte, faz da sexualidade uma guerra, como se os parceiros fossem inimigos a destruir-se mutuamente. Surgem daí a pornografia, a prostituição, o incesto, a pedofilia e o ápice disso tudo: o sadismo e o masoquismo. Ou a degradação da sexualidade.

Ao longo da história, desde que a evolução fez o conhecimento superar o instinto, o ser humano apelou à divindade para explicar a vida e ditar normas de comportamento ou noções de saúde, de alimentação e, enfim, de sobrevivência. A visão de pecado surge daí. Foi sempre mais fácil definir o correto e o incorreto a partir da virtude e do horror interpretado pelos diferentes guias religiosos como se fosse “dádiva de Deus”, por uma parte, ou “pecado” e “coisa do demônio”, por outra.

A luxúria é tão trepidante e na trepidação se espalha tanto que chega à sociedade inteira – penetra na política, dirige empresas e negócios. Em pleno século 21, a sociedade de consumo praticamente incorporou ao cotidiano todos os sete pecados capitais. Todos os apelos ao consumo, toda a publicidade que nos faz escravos de “novos bens” e “novas necessidades” (encharcando-nos com inúteis quinquilharias ou com coisas realmente úteis) estão ali representados, de uma forma ou de outra.

A luxúria, hoje, está em todas as partes, disfarçada e aplaudida. A egoísta paixão insaciável e individual por tudo o que pareça “prazer” é parte do planejamento das grandes empresas e (entre nós, no Brasil) domina também a quase totalidade do setor político.

O que são os repetidos escândalos de corrupção e suborno entre políticos e grandes empresários, se não o exercício do pecado da luxúria em escala geral em nossa sociedade? A corrupção, que há muitas décadas corrói o sistema de governo, as finanças e a atividade mercantil (e que só nos últimos tempos veio à luz), mostra como a luxúria enraizou-se e se expandiu pela sociedade inteira como principal meta pessoal daqueles que se dizem responsáveis pelo desenvolvimento do país.

No ser humano, a insaciável luxúria perverteu a sexualidade e a beleza do erotismo. Na sociedade e na política, a insaciável luxúria perverteu a noção de lucro, de trabalho e de administração dos bens públicos, em um pecaminoso conluio entre políticos e grandes empresas.

A luxúria pode, até, soar como luxo, mas é lixo.

JORNALISTA E ESCRITOR, **FLÁVIO TAVARES** VIVE EM BÚZIOS E É AUTOR DE *MEMÓRIAS DO ESQUECIMENTO*, *O DIA EM QUE GETÚLIO MATOU ALLENDE E 1964 – O GOLPE*, ENTRE OUTROS. GANHOU O PRÊMIO JABUTI NOS ANOS 2000 E 2005, E O APCA EM 2004.



### INVEJA por Vilma Slomp

No meu universo da criação artística, com frequência questiono: como não pensei nisso antes? Reflito o porquê da minha fragilidade tomada deste sentimento de vulgar angústia que me apunhala. Acima das minhas forças, acordo para não ser dominada e corro atrás para realizar o meu pensar. Na história da arte, somos mosca na teia de influências com quem nos toca com a sua luz

O primeiro homicídio bíblico da história: Caim não dominou a inveja e matou Abel. Em *Purgatório*, segunda parte da obra *A divina comédia*, Dante Alighieri (1265-1321) conceituou a inveja como um olhar com malícia a desejar o que é do outro. Os espíritos invejosos vagueavam com os olhos costurados de fio de arame, pois se afirmava que o pecado era cometido através do olhar.

Inerente ao ser humano nos estudos de Sigmund Freud (1856-1939), na teoria psicanalítica sobre gênero na sexualidade, as meninas se sentem inferiores, invejando o pênis dos meninos. Não concordo, ele não conheceu a artista Louise Bourgeois, o fotógrafo Robert Mapplethorpe nem a cantora Madonna.

Na sociedade contemporânea globalizada, shopping center é templo nos induzindo cegamente ao poderoso marketing da mídia, lançando produtos que nos controlam, deixando a invejinha nos levar a consumir os mesmos alimento, bebida, carro, roupa e sabão em pó, todos no padrão. Somos passivos ou ativos do sistema político brasileiro arcaico e burocrático diante de uma sociedade desequilibrada e injusta. Nos meus 64 anos de idade, é perverso sentir na pele a lenta evolução das soluções vitais em saúde, educação e saneamento básico. Por aqui, reza a lenda, em todo território nacional, que o partido no poder não dá continuidade às obras públicas que o antecessor realizou... Esse pensamento e essa atitude de invejosos atrasaram e fracassaram gerações de trabalhadores brasileiros. Afinal, costumamos ser frágeis e submissos nas decisões do poder, o qual, com suas garras, lambuza o ego com a colheita furtada.

O que sinto é que vereadores, prefeitos, deputados estaduais e federais, governadores, ministros e presidente mijam juntos legislando e conspirando a seu favor e dos seus amigos. Exemplo mínimo de mordomias para o deputado federal são os cinco meses de férias e, depois que acaba o mandato, continuar recebendo 80% de seu salário por mais 18 meses. Alguém vai peitar mudar esta legislação tirana? Quem, lá em Brasília, vai cuidar da Amazônia ou realizar a malha ferroviária de norte a sul sem colocar a comissão no bolso? Aliás, em 2016, o Brasil assumiu a vergonhosa 4ª posição do ranking de corrupção do Fórum Econômico Mundial; e, nas eleições municipais, a grande surpresa foram os milhões de votos anulados e abstenções. Então, acordem, políticos!

Moro em Curitiba, cenário nacional desta investigação que virou o país de ponta-cabeça, deixando-o em curto-circuito, sinal de pânico a quem está sendo investigado: Mensalão, Petrolão e Lava Jato, que melou o PT no mapa do poder. A inveja no poder cega ideologias. E a inveja leva ao roubo, crime incrustado nas paredes da mente e da personalidade. Também vejo que os brasileiros, em grande maioria, estão doentes junto com seus representantes políticos em uma sociedade cínica, cega de inveja, sem a consciência do que é ser honesto e generoso.

Assim, em tempo de melancolia e desilusão, vou mudando da alma ao corpo, coração.

**VILMA SLOMP É FOTÓGRAFA E MORA EM CURITIBA. COM TRAJETÓRIA PREMIADA, É AUTORA DE LIVROS COMO *ILUSÃO, DOR E O CENTRO É A ALMA DA CIDADE*.**



### **GANÂNCIA** por Tércia Montenegro

Desde o século 14, em uma capela de Pádua, certo afresco de Giotto lembra a fusão de valores em torno dos vícios e das virtudes. Uma criatura feia, que cospe uma serpente e leva um saco repleto de moedas, contrapõe-se ao seu extremo bondoso: a generosa mulher que segura uma cesta farta e – em suave coreografia – entrega o próprio coração a Deus, representado pelo minúsculo profeta no canto superior da imagem. Ora, esta fértil camponesa é a personificação da caridade, a virtude que se costuma opor aos terríveis impulsos da avareza.

Para Giotto, porém, a caridade forma um par maniqueísta com a inveja. É ela quem vomita a víbora – e se, por este gesto, podemos associá-la às maldades e infâmias características de um invejoso, por outro lado, o tal saco com moedas nos faz pensar no apego aos bens, traço constitutivo dos avaros.

É pela idolatria material que a figura parece assar nas chamas que lhe sobem pelas pernas. A serpente a sair de sua boca, assim como os olhos inflamados e a orelha pontuda, talvez contribua muito mais para a repulsa que o pintor pretendeu inspirar no retrato do vício. Uma aparência diabólica, aliás, fazia parte da identificação de Mammon, o demônio do dinheiro, príncipe do inferno também pintado a carregar uma sacola cheia.

A complexidade em torno das representações dos pecados não se resume a este exemplo – mas ele nos bastará, por enquanto. A questão imagética mostra, em termos bem didáticos, o quanto oscilam as interpretações e como elas podem se cruzar. Se a caridade é virtude inquestionável, qual seria o seu contrário? Inveja, ganância ou avareza (alguns podem apontar ainda a gula e a luxúria) circulam, todas, por relações de desejo. O indivíduo que ambiciona e jamais encontra saciedade é um viciado – e uma vítima dos anseios.

O ponto seguinte – que muitos nunca alcançam – é o desejo de algo abstrato, de mudança íntima. Pode envolver desde o crescimento intelectual até um amadurecimento místico. É claro que, para se aproximar deste alvo incorpóreo, faz-se necessário algum procedimento físico: frequentar um curso, dedicar-se a leituras ou meditações etc. O impulso, em qualquer medida, impõe esforço e planejamento estratégico; o problema não está aí. Na escala viciosa, o pior ganancioso somente chafurda na inveja: é mesquinho e egoísta, aut centrado; quer o que os demais têm, e quer só para si. Às vezes – num nível extremo de avareza – não quer nem mesmo assim. Esconde os benefícios de sua própria pessoa, tranca os bens em cofres, torna-se um obsessivo guardião daquele tesouro, em louca idolatria. Com exceção destes casos perniciosos, a ganância pode até ser uma qualidade. Se funcionar

como *élan*, motivação, meta a seguir sem prejuízo alheio, qual o pecado? A ganância em tal sentido é um trampolim, é o começo do mundo. No princípio bíblico, ela já se destacava, como luz imperiosa precisando brilhar, explodir, fazer-se conquista. Mas então – óbvio – a vontade divina excluía a posse ciumenta; era autêntica abundância, ganho em puro senso de fartura.

Ninguém faz votos de escassez ao felicitar uma pessoa. Ao contrário, conforme a tradição, desejamos prosperidade, vida fecunda como equivalente a feliz. Mas a boa medida aqui se torna decisiva: riqueza em excesso costuma trazer inquietações. Desconfianças, medo, urgências no ritmo vertiginoso criado pelo fetiche de acumular – tudo isso deve ter o efeito de uma armadilha. Perto de um milionário neurastênico, qualquer boiadeiro será mais saudável.

Para voltar à caridade, esta camponesa virtuosa não indica exclusivamente altruísmo, gesto em direção ao outro. Ser desprendido é, de fato, uma atitude libertária: basta lembrar Francisco doando até a roupa e tornando-se o primeiro santo performático e naturista do mundo – ou então Gautama renunciando ao trono no Nepal para sair em errância iluminada. O desapego, antítese da ganância, além de promover uma aura de santidade, prova que a renúncia material envolve um estado de sabedoria. É provavelmente a melhor maneira de deixar o coração leve, antes que a serpente nos morda no paraíso...

Não se trata, portanto, de anular a ganância por completo. Isso equivaleria a deixar de viver. Mesmo o não querer nada pode ser entendido como um anseio – o da autoplenuidade, da satisfação com o fundamental. O lado ressequido e estéril das vontades, a avareza, deixa de existir quando o desejo se expande dessa maneira. Se nos enxergamos enquanto seres mais fartos que frágeis, mais realizados que humildes, só então – depois deste reconhecimento pleno – arriscaremos querer o máximo. Ousaremos querer tudo, a completude que já não nos mutila se falta, porque temos o essencial, e o essencial extravasa.

NATURAL DE FORTALEZA, ONDE CONTINUA A VIVER, **TÉRCIA MONTENEGRO** É PROFESSORA DO DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ E AUTORA DE *TURISMO PARA CEGOS*, DENTRE OUTROS TÍTULOS.



### **ORGULHO** por Fabrício Carpinejar

O orgulho não é apenas um pecado, é uma tirania. É alguém que falsifica a memória para atender ao capricho de seus desejos.

É um pecado invisível, imperceptível na aparência, já que traz confiança e combatividade.

O orgulhoso parece que está bem, mas unicamente não para quieto um minuto para descobrir o quanto está mal.

O orgulho não escuta, não tem a humildade do engano. Vem de pessoas apressadas de certezas, que já buscam convencer o outro antes mesmo de terminar a conversa e acolher o contraponto.

O orgulho ferido sangra a esperança, até desaparecer o futuro.

O orgulho é quando o espelho manda na vidraça,

O reflexo vence a reflexão.

O orgulho é mais vaidade do que verdade.

O orgulho nasce do medo e desemboca na intolerância. O medo de perder emprego estimula o preconceito contra os imigrantes, assim como o medo da própria sexualidade arma ataques à

homoafetividade.

No orgulho, você odeia quem é diferente, com receio de perder a sua influência.

O orgulho é coisa de gente pequena bancando a grande.

O orgulho transforma a fraqueza em vício.

O orgulhoso converte impressões em fatos e desacredita os fatos com impressões.

O orgulhoso dedica o seu tempo integral aos inimigos.

O orgulho não tem amigos, tem álibis.

O orgulho é previamente a favor ou contra.

No orgulho, não existe senso de humor, pois rir é igualdade social.

Quem ri junto jamais se acha melhor que o outro.

A alegria do orgulho é escárnio, uma gargalhada sem mostrar os dentes, articulada no canto da boca.

O orgulhoso se explica ou se justifica em vez de pedir desculpa, não volta atrás para reconsiderar a opinião. O orgulhoso condena antes de julgar, vinga-se antes de entender o que aconteceu. O orgulhoso não acha o caminho, porque se envergonhou de perguntar.

No orgulho, você se delicia roubando a felicidade do próximo.

Ao contrário da tolerância, em que você só é feliz dividindo a felicidade.

O orgulho é a riqueza esmolando, é a fome oferecendo comida, é a sede na chuva, é a penúria na abundância.

O Orgulho é avareza.

Você esconde o que sente para não ter o trabalho de falar.

O orgulho é saudade engasgada.

O orgulho não conhece a paz depois do perdão.

Ou seja, no orgulho, você jamais é livre.

O orgulho prepara vinganças reais para dores imaginárias.

Sofrerá por aquilo que não aconteceu, e que somente acontece em sua cabeça.

O orgulhoso repete o seu pior dia eternamente para decorar as dores.

O orgulho ocupa-se em fingir que está ocupado e fecha as portas de palavras vazias.

O orgulhoso coloca a mão na consciência enquanto os pés chutam o inconsciente.

O orgulhoso vibra mais com o fracasso dos colegas do que com os seus sucessos.

O orgulho é o otimismo da destruição.

O orgulho desafia pela frente e cria a discórdia pela fofoca.

O orgulhoso ganha o poder sem mérito e mantém o poder, não se importando com os meios.

O orgulhoso diz que sabe para nunca precisar saber.

O orgulho é egoísmo, você convive com os demais para falar de si.

No orgulho, você corre atrás de um não e foge de todo o sim.

Orgulho é insistir num relacionamento errado para provar que tinha razão.

Orgulho é rastejar com as asas.

Por orgulho, desperdiçamos uma vida (já por amor, multiplicamos a nossa vida).

Quando é orgulho, vivemos a vida do outro.

Quando é amor, jamais deixamos de ser.

O amor não precisa de provas, demonstrações, jogos ou disputas, isso é coisa do orgulho.

No orgulho, nunca está satisfeito.

No amor, você transborda.

O orgulho é um capricho, o amor é destino.

O orgulho é ego, o amor é generosidade.

O orgulho é mágoa, o amor é reconciliação.

O orgulho é ressentimento, o amor é fé.

O orgulho é se prender ao passado, o amor é escolha.

O orgulho é impor o seu projeto, o amor é alterar o seu projeto de acordo com a necessidade. O orgulho se veste de amor, finge que é amor, é o clone do amor, é o sócia do amor, mas não é amor, é o fracasso do amor.  
O orgulho é tão somente um ódio frio.

**FABRÍCIO CARPINEJAR** CAMINHA POR MUITOS LUGARES, MAS VIVE EM PORTO ALEGRE. É POETA E CRONISTA, AUTOR DE *FELICIDADE INCURÁVEL*, ENTRE OUTROS TÍTULOS.



**GULA** por Paloma Jorge Amado

Dos chamados pecados capitais, o meu preferido é a gula. Adoro! Ela está só uns passinhos adiante da luxúria e da preguiça, na minha predileção. Dos demais, nem quero saber, não se coadunam com o meu caráter. A tal da inveja branca, do bem, que tanto apregoam, é conversa mole para boi dormir, a meu ver é coisa horrorosa, que faz muito mal. Eu, quando invejo (mas é raro), invejo mesmo e depois morro de vergonha.

Acredito num deus de bondade, gordo, como disse Vadinho ao retornar do céu, no livro *Dona Flor e seus dois maridos*. Um deus de amor, que não culpa nem condena ninguém, um deus que deu aos homens um presente dos bons: o dar de comer como primeira manifestação amorosa.

Assim sendo, a gula é consequência direta do prazer que se tem ao sugar o peito da mãe, envolvido por seus braços carinhosos. A fome já passou, mas vamos mamar mais um pouquinho, pois o prazer e o conforto que dá estar assim aninhado, tomando o leitinho, é o que existe de melhor neste mundo. Nasce aí a gula, como já disse, coisa boa demais.

Ela rima muito bem com luxúria e preguiça, os prazeres se somando, ninguém devendo nada a ninguém. Continuo no exemplo de Dona Flor. Ela prepara uma moqueca de siri mole para Vadinho, preenchendo com a gula todos os prazeres dos sentidos: o cheiro de maresia, a flor do dendê amaciando a pele, deixando-a boa ao tato, a carapaça mal formada do siri crocando nos dentes, som e textura arrepiando o corpo, a beleza do amarelo do azeite com o vermelho das pimentas de cheiro, qual pitanguinhas ardidias enchendo os olhos, além, é claro, do sabor inigualável! Como não “pecar” três vezes? É saciar a gula e partir para o amor, o vento fresco, numa rede a balançar.

Morar na Bahia e não sentir os chamados da gula diariamente é impossível. A nossa religião miscigenada não liga muito para os pecados. Nossos orixás são de carne e osso, gulosos, mas tão gulosos que é de obrigação alimentá-los com seus quitutes preferidos a cada festa. Os convidados também são chamados aos carurus dos Ibeges e de Iansã, onde, pelo sincretismo, tão entranhado em todo o nosso povo, comem também Cosme e Damião e Santa Bárbara. Que tal comer um caititu bem assadinho com Oxóssi, para viver São Jorge a 23 de abril!?

Além das comidas de santo, temos o nosso fast food particular, tradicional, mais que centenário: a baiana do acarajé e seu tabuleiro rico em iguarias. Quem precisa de um hambúrguer quando tem o acarajé fritinho na hora, recheado com camarão seco e vatapá? Eu, quando paro numa baiana, prefiro o abará com o mesmo recheio e uma pimentinha para aumentar o prazer, e pedir um bis em seguida, é claro. Os prazeres da gula que uma baiana de acarajé pode oferecer são infinitos: bolinho de estudante, cujo nome verdadeiro é “punheta”, peixe frito, passarinha, moquequinha de folha – hoje tem de sururu! – e cocadas variadas: branca, preta, de coco queimado, puxa... Iguarias que encham a boca d’água, só de pensar nelas.



Em um país como o nosso, tão contraditório, com uma cozinha original nascida da mistura de culturas e onde, ao mesmo tempo, tanta gente passa fome, a gula faz parte do sonho: morar melhor, respirar liberdade e comer não só para matar a fome, mas também para alegrar a boca, com o sabor especial de um doce desejado. Mudando do exemplo literário para o musical, como não sentir um arrepio de gula ouvindo João Bosco (ou Elis, ou Zélia Duncan) cantando: "...E a sobremesa é goiabada cascão com muito queijo, depois café, cigarro e um beijo de uma mulata chamada Leonor ou Dagmar". Como negar que gula, luxúria e preguiça se associam de bom grado?

O que quero dizer é que, independentemente de termos fome ou possibilidades de comer bem, a gula está impregnada em nossas raízes mais profundas. Não importam o preço ou a raridade do prato, algumas bocas enchem-se d'água à lembrança de um caviar Molossol com blinis, regado a champanhe francês de primeira qualidade. Mas quem resiste a um sanduíche de mortadela em pão francês crocante, acompanhado de um suco de maracujá (ou de manga, ou de caju...) fresquinho, feito da fruta naquela mesma horinha? Nosso DNA é guloso por natureza.

Muitos não de dizer que este é um Pecado, com P maiúsculo, pois faz mal à saúde das pessoas, faz engordar. O povo está obeso... Está mesmo? Se está, será pela gula, que traz prazer? Ou será pelo estresse do dia a dia, pelos desgostos gerados pelas crises que abundam, pela insegurança das cidades grandes? Quem come compulsivamente quantidades de hambúrgueres com refrigerante e milk shake o faz por gula, vício ou por desespero? Tema para uma tese acadêmica a resposta a esta pergunta. Os nutricionistas devem estar estudando o assunto. Eu, de minha parte, não vejo o exercício da gula como se empanturrar até morrer, e, sim, a possibilidade de comer a segunda fatia daquele bolo delicioso, ou outro abará, pois o primeiro estava dos deuses. Não se sentir culpado, mas feliz.

A ira, a raiva dos outros e de si mesmo engorda mais que qualquer coisa. Comer com raiva é perigoso, pode fazer engasgar e morrer! Já a vaidade impede os prazeres da boca, a busca por corpos perfeitos, à base de dietas de fome, cria magros e magras bem tristes e nervosos, e, em consequência, feios. O comer com prazer é ato generoso, o inverso da avareza e da arrogância. Comer pouco e mal por decisão própria é coisa triste de se ver.

A conclusão é que a gula, assim como suas irmãs, a luxúria e a preguiça, não rimam com os demais pecados ditos capitais, são opostos a eles. Não mereciam estar em tão triste e sórdida companhia. Quem concordar, por favor, junte-se a mim num viva à gula: Viva a Gula!

**PALOMA JORGE AMADO VIVE SUA GULA EM SALVADOR, ONDE É ESCRITORA, SE DEDICANDO A CRÔNICAS E LIVROS INFANTOJUVENIS, COM DESTAQUE PARA TIO TOMÁS. TAMBÉM É DE SUA AUTORIA A COMIDA BAIANA DE JORGE AMADO, NO QUAL COMPILA RECEITAS PRESENTES NOS LIVROS DE SEU PAI.**