

# CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO

JORDI PLANELLA RIBERA



TRADUÇÃO:

MARIA JOSÉ VICENTINI JORENTE  
NATALIA NAKANO  
LAIS ALPI LANDIM



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

*Corpo, cultura e  
educação*

JORDI PLANELLA RIBERA

*TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS:*  
MARIA JOSÉ VICENTINI JORENTE  
NATALIA NAKANO  
LAIS ALPI LANDIM

*Corpo, cultura e  
educação*

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2017



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC**  
**UNESP - campus de Marília**

*Diretor*

Dr. Marcelo Tavella Navega

*Vice-Diretor*

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

*Revisores*

Lucinéia da Silva Batista

Nandia Letícia Freitas Rodrigues

*Capa*

Maria José Jorente

Mariana Cantisani Padua

*Imagem da capa*

Micael Faccio

License Creative Commons (Inserir selo (CC- By2.0))

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

---

Planella Ribera, Jordi.  
P712c    Corpo, cultura e educação / Jordi Planella Ribera ; tradução para o português:  
Maria José Vicentini Jorente, Natalia Nakano, Lais Alpi Landim. – Marília : Oficina  
Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2017.  
415 p. : il.  
Título original: Cuerpo, cultura y educación.  
Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-7983-938-2 (impresso)  
ISBN 978-85-7983-939-9 (digital)

1. Corpo humano – Aspectos sociais. 2. Corpo humano – Aspectos simbólicos.  
3. Comunicação e cultura. 4. Educação. I. Jorente, Maria José Vicentini. II. Nakano,  
Natalia. III. Landim, Lais Alpi.

CDD 306.4613

---

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP  
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

# SUMÁRIO

Prefácio	
<i>Rosane Michelli de Castro</i> -----	13
Apresentação da Edição Brasileira	
<i>Jordi Planella</i> -----	17
Pensamento encarnado	
<i>Jordi Planella</i> -----	19
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Corpos, resistências e subjetividades: uma introdução -----	21
<i>1.1. Dos atores e suas narrativas corporais</i> -----	26
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Epistemología do corpo -----	29
<i>2.1. Epistemologia da corporalidade</i> -----	32
<i>2.2. Significados e etimologias corporais</i> -----	40
2.2.1. O corpo e sua etimologia -----	40
2.2.2. Lexicografia corporal -----	43
2.2.2.1. A construção do corpo nos dicionários de língua geral ----	44
2.2.2.2. A construção do corpo nos dicionários terminológicos das	
Ciências Sociais -----	50

2.2.2.3. A construção do léxico corporal nos dicionários de Pedagogia -----	53
2.2.3. Definindo o corpo simbólico -----	57

### **CAPÍTULO 3**

Genealogia do corpo-----	61
<i>3.1. A entrada do corpo na historiografia -----</i>	<i>65</i>
3.1.1. Filogênese: a história particular do corpo -----	66
<i>3.2. O corpo e o olhar histórico -----</i>	<i>68</i>
3.2.1. O nascimento do dualismo corporal: perspectivas e controvérsias -----	69
3.2.2. Controvérsias corporais na cultura cristã-----	81
3.2.3. A percepção do corpo na modernidade: quando os corpos são máquinas -----	88
3.2.4. O corpo objeto do olhar: do controle à medicalização -----	93
3.2.5. Discursos corporais de guerra e pós-guerra -----	96
<i>3.3. A circularidade da história do corpo -----</i>	<i>99</i>

### **CAPÍTULO 4**

Situar o corpo na teoria -----	103
<i>4.1. Modelos teóricos no estudo do corpo -----</i>	<i>107</i>
<i>4.2. O corpo na antropologia de mudança de século -----</i>	<i>112</i>
<i>4.3. O corpo como centro de gravidade -----</i>	<i>115</i>
<i>4.4. A psicanálise e a presença do corpo-----</i>	<i>117</i>
<i>4.5. Técnicas e usos sociais do corpo -----</i>	<i>119</i>
<i>4.6. O olhar do corpo e a denúncia de sua docilidade -----</i>	<i>122</i>
<i>4.7. O corpo na teoria feminista -----</i>	<i>126</i>
<i>4.8. Antropologia e sociologia do corpo -----</i>	<i>128</i>

4.9. <i>O corpo e a sociedade da informação</i> -----	131
4.10. <i>Queer Theory</i> -----	134
4.11. <i>Pedagogia e hermenêutica do corpo</i> -----	136

## CAPÍTULO 5

Os outros corpos: a construção social da diferença -----	141
<i>Introdução</i> -----	143
5.1. <i>Dos corpos biológicos aos corpos sociais</i> -----	145
5.1.1. A norma e a natureza -----	145
5.2. <i>A construção social do corpo</i> -----	148
5.2.1. As metáforas do corpo e sua construção -----	149
5.2.1.1. O corpo mercadoria -----	151
5.2.1.2. O corpo pornografia -----	152
5.2.1.3. O corpo linguagem -----	154
5.2.1.4. O corpo dominação -----	155
5.2.1.5. Corpos institucionais -----	156
5.2.1.6. Corpos pragmáticos -----	158
5.2.1.7. Corpos discursivos -----	158
5.2.1.8. Corpofilia -----	160
5.2.1.9. Corpofobia -----	161
5.2.1.10. O corpo resistência -----	162
5.3. <i>A construção dos corpos Freak</i> -----	164
5.3.1. A conceitualização do monstro -----	166
5.3.2. O conhecimento científico e os monstros -----	171
5.3.3. O monstro como <i>Das Unheimliche</i> -----	175
5.3.4. O estigma corporal -----	177
5.3.5. A exibição da diferença humana -----	179
5.3.6. A monstruosidade na pedagogia -----	182

## CAPÍTULO 6

Higienização e controle pedagógico dos corpos educandos -----	185
<i>Introdução</i> -----	188
<i>6.1. A constituição de uma pedagogia dos corpos higiênicos</i> -----	188
6.1.1. A fundamentação científica de uma educação de raíz biológica -----	189
6.1.2. Higiene e pedagogia -----	196
<i>6.2. A pedagogia totalitária do corpo</i> -----	200
6.2.1. Os totalitarismos -----	202
6.2.2. Biología e nação na pedagogia política das raças -----	204
6.2.3. Pedagogia totalitária dos corpos -----	208
6.2.3.1. Em direção a uma pedagogia do totalitarismo -----	209
6.2.4. A educação corporal nos Estados totalitários -----	212
<i>6.3. A pedagogia corretiva</i> -----	217
<i>6.4. A construção de corpos heteronormativos a partir da hegemonia     pedagógica</i> -----	219

## CAPÍTULO 7

A pedagogia da subjetividade corporal -----	223
<i>Introdução</i> -----	225
<i>7.1. Discursividade corporal na pedagogia naturalista</i> -----	226
7.1.1. O naturalismo romântico na pedagogia de Rousseau -----	227
7.1.2. Os corpos na pedagogia a <i>plein air</i> : o caso da Escola do Mar de Barcelona -----	229
7.1.3. A recuperação pedagógica do corpo na Escola Nova -----	233
7.1.4. A psicomotricidade e o corpo da criança na educação -----	237
<i>7.2. A educação do corpo a partir da perspectiva culturalista</i> -----	240
7.2.1. Psicanálise e educação: liberação do corpo do educando ----	241



7.2.1.1. As abordagens de uma pedagogia do corpo segundo Wilhelm Reich -----	242
7.2.2. A educação do corpo simbólico -----	245
7.2.3. O retorno neoromântico à natureza e sua pedagogia -----	247
7.2.3.1. Revolução sexual e pedagogia -----	247
7.3. <i>Pedagogia do corpo em movimento</i> -----	250

## CAPÍTULO 8

A presença do corpo nos discursos pedagógicos contemporâneos ----	255
<i>Introdução</i> -----	257
8.1. <i>O início de uma nova hermenêutica corporal</i> -----	258
8.1.1. A nova discursividade -----	259
8.1.2. Pedagogia do silêncio dos corpos -----	260
8.1.3. Corpo, poder e educação -----	263
8.1.4. Pedagogia do corpo na fronteira -----	267
8.2. <i>Subjetividade corporal e pedagogia queer</i> -----	269
8.2.1. A questão <i>queer</i> na pedagogia -----	271
8.2.2. Desconstruir pedagogicamente a anormalidade corporal ----	274
8.2.3. O corpo: elemento central da pedagogia <i>queer</i> -----	277
8.2.4. Experiências, propostas e trabalho em torno do corpo a partir da pedagogia <i>queer</i> -----	280

## CAPÍTULO 9

Novos usos sociais do corpo no século XXI -----	287
<i>Introdução</i> -----	289
9.1. <i>Os corpos pós-humanos</i> -----	290
9.1.1. A cibersociedade, os mundos possíveis e o fosso digital -----	291
9.1.2. Os corpos <i>cyborg</i> -----	293

9.1.3. Uma vida com corpos pós-orgânicos -----	295
9.2. <i>O corpo não aceito: desenho, arquitetura e cirurgia corporal</i> -----	296
9.2.1. A construção de padrões estéticos ou a invalidação dos corpos existentes -----	297
9.2.2. A feminilidade dos corpos não aceitos -----	301
9.2.3. A fabricação de corpos esteticamente corretos: o silicone na sala de cirurgia -----	303
9.2.3.1. Genealogia da cirurgia estética -----	304
9.2.3.2. Cirurgia e implantes: arquitetura de um corpo para ser aceito -----	305
9.2.4. O corpo renovado -----	307
9.3. <i>O corpo transexual</i> -----	308
9.3.1. A prisão do corpo: os transexuais -----	309
9.3.2. Aproximação quantitativa à transexualidade -----	311
9.3.3. Identidades corporais transgenéricas -----	312
9.4. <i>Corpos tatuados, corpos perfurados (com piercing)</i> -----	314
9.4.1. Corpos escritos, corpos tatuados -----	314
9.4.2. O corpo com piercing ou os metais in-corporados -----	318
9.4.3. A transformação corporal como ritual de iniciação -----	322
9.5. <i>Corpo, cultura e vulnerabilidade na sociedade contemporânea</i> -----	326
9.5.1. O corpo transplantado: imaginários e sonhos sobre o corpo -	326
9.5.2. Corpo, medicina e hospitais -----	329
9.5.3. Narrativas do corpo vulnerável -----	333
9.5.4. Geografias do hospital: itinerários dos corpos transplantados	335
9.6. <i>O dom: um ciclo de dar e receber a vida</i> -----	339
9.6.1. Biopolíticas do corpo transplantado -----	339
9.7. <i>Encarnar o corpo transplantado</i> -----	343

## **CAPÍTULO 10**

Pedagogia e hermenêutica do corpo simbólico: bases para a ideação corporal -----	345
<i>10.1. Sobre a pedagogia hermenêutica -----</i>	<i>347</i>
<i>10.2. Os corpos e a pedagogia hermenêutica: uma primeira aproximação -----</i>	<i>349</i>
10.2.1. Corpo e cultura na educação -----	350
10.2.2. A formação de um sujeito pedagógico: para ir mais além dos corpos objetivados -----	352
<i>10.3. Performatividade corporal -----</i>	<i>355</i>
<i>10.4. Pedagogia da narratividade corporal -----</i>	<i>358</i>
<i>10.5. Uma pedagogia do tato e dos sentidos -----</i>	<i>361</i>
<i>10.6. Cenografias e territórios para uma pedagogia do corpo simbólico --</i>	<i>363</i>
<i>10.7. Pedagogia e mestizagem corporal -----</i>	<i>365</i>
<i>10.8. Pedagogia do corpo oprimido -----</i>	<i>368</i>
<i>10.9. Pedagogia e projeto de ideação corporal -----</i>	<i>370</i>
10.9.1. O corpo no projeto de ideação pessoal -----	371
10.9.2. Pedagogia da compreensão corporal -----	373
10.9.3. Pedagogia da autonomia corporal -----	375
<i>10.10. Pedagogia da corporeidade -----</i>	<i>377</i>

## **CAPÍTULO 11**

Bibliografia -----	381
<i>11.1. Bibliografia Geral -----</i>	<i>383</i>
<i>11.2. Obras de referência -----</i>	<i>412</i>

## PREFÁCIO

*Rosane Michelli de Castro*

Repleto de paixão pela temática, o autor, Jordi Planella, corporaliza neste livro expressões e aspectos de suas vivências como educando e educador, à luz de vivências de outros atores e suas narrativas corporais.

Escrito com todo rigor científico, transgride, ao mesmo tempo, o discurso normativo que busca modelar os corpos, para realizar a imersão em uma crítica “à pedagogia normativa que tenta viver de volta nas trocas que ocorrem no *Ágora da Polis*”.

Nesse sentido, no capítulo “Epistemologia do Corpo”, o autor apresenta resultados de reflexões sobre a ciência e seus discursos sobre o corpo a partir de sua dimensão social, a fim de oferecer bases científicas para as discussões que empreende nos capítulos seguintes. Trata-se de buscar constituir um corpus de conhecimentos que permita sistematizar as ideias propostas e definidas sobre tal temática. A propósito, são apresentadas nesse capítulo “[...] quatro concordâncias na constituição de uma teoria do corpo [...]”, conduzindo o autor a reflexões sobre lexicografais e etimologias corporais. A partir de diferentes aproximações aos conceitos sobre corpo, sob diferentes perspectivas, o autor busca apresentar bases de uma pedagogia do corpo simbólico.

No segundo capítulo, “Genealogia do Corpo”, o autor retoma aspecto dos rumos da mudança historiográfica preconizada a partir das tendências que surgem com os historiadores da Escola dos Annales, as quais colocam em evidência as histórias das singularidades dos corpos mediante as narrativas como as histórias dos homens. Nessa perspectiva, o autor apresenta aspectos da entrada do corpo na história e nos processos de humanização da espécie humana, encaminhando para a formulação de que é por meio de seus corpos que os homens estão incluídos na sociedade e, em nenhum caso, o corpo é o elemento que os exclui da mesma. A ideia é a de que “não é possível pensar o homem sem ter presente o corpo.” Daí que, em dada lógica para normatização da sociedade, os discursos também produzem uma visão de corpos negativista que se supõe necessitar de controle, disciplina e, no limite, punição e medicalização. Então, o autor responde a uma de suas perguntas do início do livro: “o corpo nos é dado naturalmente ou é uma construção social que se transforma por momentos históricos e contextos sociais e culturais? A resposta [...] é que o corpo é uma construção social.”

No terceiro capítulo, “Situar o corpo na teoria”, o autor apresenta o fio condutor dos próximos capítulos, afirmando que a presença do corpo físico nos discursos das Ciências Sociais ressalta a importância do corpo como elemento de reflexão, diante do enfrentamento histórico entre idealismo e materialismo, de um lado, e metafísica e dialética, de outro. Também nesse capítulo é retomada a ideia de corpo como instrumento de e como investimento para o poder, portanto, passando por uma lógica de gestão da saúde, da alimentação, da higiene, da natalidade, da sexualidade, etc., e, ainda mais incisiva, sobre o corpo feminino. Por fim, nesse capítulo o autor reflete sobre desafios da sociedade da informação, da tecnologia, da Internet e em geral o que tem se denominado “ciberespaço”, em busca do enfrentamento ao novo estágio da humanidade em que a mente teria se liberado dos limites corporais.

Nesse sentido, no quarto capítulo, “Os outros corpos: A construção social da diferença”, seguem resultados das reflexões sobre o cor-

po como construção social e, então, a dimensão biológica e a dimensão sócio-cultural do corpo são articuladas em um discurso repleto de ágoras para discutir aspectos sobre diferença.

Seguem, então, igualmente repletos de ágoras para nossa reflexão, e subsidiados por falta de bibliografia especializada, sobretudo para nós educadores, os capítulos “Higienização e controle pedagógico dos corpos educandos”, “A pedagogia da subjetividade corporal”, “A presença do corpo nos discursos pedagógicos contemporâneos”, “Novos usos sociais do corpo no século XXI” e “Pedagogia e hermenêutica do corpo simbólico: bases para a ideia corporal”.

Por todo o exposto, assim como deseja o autor de *Corpo, cultura e educação*, Jordi Planella, também é o meu desejo que a leitura deste livro “[...] seja frutífera para educadores e investigadores brasileiros”, já com a certeza de que ela o será, assim como foi para mim.

## APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO BRASILEIRA

*Jordi Planella*

Apresentar a edição em português do livro *Corpo, cultura e educação* (publicado originalmente na Espanha), publicado pela editora Cultura Acadêmica de São Paulo (UNESP), é quase um sonho. Escreve-se com a esperança de que será lido por outros, pelos leitores que mostram certo interesse pelos mesmos temas. Neste caso, trata-se de uma temática que estava, quando o livro foi publicado pela primeira vez (2006), praticamente começando a se desenvolver (e de forma muito especial em sua aplicação no campo da educação). Falo dos Estudos Corporais.

Ao pensar no que aconteceu, algo curioso ocorreu em relação à língua na qual o livro agora foi traduzido e no país onde está sendo publicado. Comecei a trabalhar essa linha de investigação sobre Estudos Corporais no ano de 2000. Naquele mesmo ano, realizei uma viagem por distintas cidades do Brasil e aproveitei para coletar informações (livros, artigos, teses de doutorado, revistas) que trabalhavam a temática *Estudos Corporais* no Brasil. Tratava-se já de muitos materiais que para mim foram um impulso inicial muito importante para meus trabalhos iniciais. Nem esses autores nem mesmo eu sabíamos como o que estávamos fazendo seria denominado, como foi mais tarde, nem tampouco podíamos imaginar que esses temas, no campo das Ciências Sociais e das

Humanidades, tomariam a força que tem no ano de 2017. A terminologia proveniente do campo dos Estudos Culturais (Estudos Corporais) ainda não era utilizada.

Percebo que, muitos anos depois, a publicação deste livro em português produz um efeito hermenêutico de “fechar um círculo”, de regressar - em parte - àquela viagem do ano de 2000 para devolver à terra algumas das ideias que já saíram dela mesma. E para fechar esse círculo, contribuiu meu encontro com a Dra. Maria José Vicentini Jorente e uma interessante conversa em minha casa na cidade onde vivo (Girona). Em um momento da conversa me levantei da mesa e mostrei a ela alguns de meus trabalhos. O presente livro lhe chamou a atenção, então disse que algum dia o publicaríamos no Brasil. Essa conversa, animada por um bom vinho - como devem ser todas as conversas que tratam sobre os problemas do corpo e do ser humano - serviu para estabelecer laços intercontinentais, para trocar experiências para que alguém do Brasil se interessasse por Estudos Corporais e para que eu acabasse me interessando por Design da Informação. Trata-se de uma convergência de interesses que também vê seu fruto neste livro traduzido a oito mãos e com a sensibilidade de quatro de vocês. Tradutoras que têm feito um trabalho muito bom e que quero agradecer com carinho.

Não posso sentir nada além de um prazer enorme por ver esta obra traduzida em português e publicada no Brasil; uma língua que aprecio e que amo estudar, falar e ler, e um país como o Brasil, que dia a dia me surpreende e me cativa.

Desejo que a leitura de *Corpo, cultura e educação* seja frutífera para educadores e investigadores brasileiros.



**PENSAMIENTO ENCARNADO:**

*Estoy en mi cuerpo. Estar vivo es ser el propio cuerpo. Pienso, escribo, leo, hablo, produzco cultura desde mi cuerpo y con mi cuerpo. Pienso, miro, gozo con los otros cuerpos. Cuerpos que me permiten ser-yo-en-el-mundo. Otros cuerpos, pragmáticos, discursivos, dominados, institucionales, lenguajeados, pornográficos, monstruosos, etc.*

*Cuerpos naturales y a su vez sociales, vistos como espacios de inscripción de los valores de la sociedad. Marcas en las carnes, en nuestras carnes, que no podemos ocultar. Quiero recordar, año a año, curso a curso, las hendiduras, las cicatrices que el hierro al rojo vivo de la educación dejó en mi piel. Políticas del cuerpo inscritas en el órgano más grande de nuestro cuerpo, para recordarnos determinadas normas, peligros, prohibiciones, ....*

*Disciplinar al cuerpo, a los cuerpos, a nuestros cuerpos, para liberar el alma, ese era el sueño de Platón. Ahora, tal vez, podemos darle la vuelta. Los cuerpos, revueltos, revolucionados, han empezado a gritar, a dar forma a sus deseos. Tal vez, hemos empezado a borrar las marcas inscritas en nuestras carnes que nos demonizan, que nos paralizan. Ello, puede ser leído y visto como la mirada corpográfica a los sujetos que habitan en nuestro mundo.*

Jordi Planella, Medellín, noviembre de 2013

## **CAPÍTULO 1**

# **Corpos, resistências e subjetividades: uma introdução**

## CORPOS, RESISTÊNCIAS E SUBJETIVIDADES: UMA INTRODUÇÃO

*En el dar directrices a los jóvenes sobre la vida con [...] una orientación psicológica errónea, la educación se comporta como si los equipase para ir a una expedición polar con ropa de verano y con mapas de los Lagos italianos.*

[Freud, *El malestar en la cultura*]

*-Cuando yo uso una palabra -insistió Zanco Panco con un tono de voz más bien desdeñoso quiero decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.*

*-La cuestión — insistió Alicia- es si se puede hacer que las palabras significan cosas diferentes.*

*-La cuestión -zanjó Zanco Panco — es saber quién es el que manda..., eso es todo.*

[Carrol, 1973, p. 116]

Um livro pode ser lido como uma metáfora da *performatividade*: sem um programa previamente fechado, entramos em um bosque de ideias que pouco a pouco nos ajudam a configurar e a tecer a rede de discursos que apresentamos no texto final. E se um livro pode ser lido a partir da metaforização da performatividade é porque está implícita a ideia de trajeto, de caminho, inclusive de ritual. No meu caso, repre-

sentou com certeza encarnar firmemente esta metáfora que me levou por alguns itinerários de errância. Porém, tal como a mesma *pedagogia performativa* sugere, o importante não é chegar ao final, e sim a vivência que temos do caminho; o caminho representou um verdadeiro processo formativo no sentido que nos propõe Gadamer: educar é educar-se; mas, sobretudo, representou um processo de *corporização* do mesmo texto.

No trabalho de redação dos textos, tive presente experiências próprias que se encontravam ligadas ao papel do corpo em minha formação. Desde a disposição regulada dos corpos na escola religiosa (onde as carteiras escolares se encontravam sempre alinhadas ordenadamente e nossos gestos eram previamente configurados), até as práticas de resistência nos protestos de estudantes do curso em 1986/1987 (nos quais unicamente por meio da mobilização corporal era possível fazer sentir nossa voz). O corpo se expressava como texto, como fundo e forma se opondo ao exercício bionormativo no qual as políticas educativas reformistas nos queriam situar. Seguramente, eu não era consciente que o corpo era elemento chave naquele protesto, e tive que esperar a reflexão realizada anos mais tarde para descobri-lo.

Mas não existiram apenas esses dois exercícios vividos - se falamos a partir de uma posição binária - como *educando*; eu tive presente também experiências vividas a partir da posição de *educador*. Esta foi, sobretudo, a negação, por parte de muitas instituições que trabalham em projetos educativos com pessoas com deficiências, de possibilitar que os sujeitos pedagógicos sejam os atores de suas corporeidades. A relegação, nos discursos e *práxis*, dos sujeitos a categorias que não lhes correspondiam (se levarmos em conta o que outros sujeitos com as mesmas idades podem ou não fazer), fazia com que ficassem submergidos em corpos simbolizados como “infantis”, quando em realidade eram corpos de adultos, corpos sexualizados que textualizavam, apesar das ações simbolizadoras, esta necessidade. Também tive muito presente o trabalho com adolescentes em situação de risco social e sua vivência corporal. Com estes, foi possível colocar em prática boa parte das ideias que se desenham no decorrer das páginas deste livro. Desde a gestão autônoma do próprio projeto corporal até a crítica aberta às políticas de controle

corporal e de instauração de poder nos corpos dos sujeitos, que as administrações pretendiam executar por meio de instituições como as nossas. Levando em conta essa dupla perspectiva de corpo *vivido nas práxis como educando* e de corpo *vivido na práxis como educador*, pude comparar boa parte dos textos e discursos interpretados e compreendidos na visão hermenêutica da pedagogia do corpo simbólico.

No entanto, este livro também é um exercício de crítica à pedagogia normativa que tenta voltar a viver nas trocas que ocorrem no *Ágora* da *Polis*. Nos falta perguntar o porquê de a pedagogia não poder (ou não querer) preocupar-se com os muitos fenômenos que ocorrem ao redor de seus investigadores. Por trás destas páginas, há muitas horas de observação de corpos que perambulam pelo *ágora* e de interpretação de textos que esses mesmos corpos transmitem por meio da práxis de sua corporeidade. Sem este exercício de contemplação das corporalidades, muitas das ideias que eu transmiti durante meu discurso não teriam sido possíveis. Me ajudaram aqueles que se escandalizaram quando pus lado a lado as palavras corpo e pedagogia, ornamentadas, por exemplo, com os termos tatuagem e *piercing*. Foi necessário resistir, novamente, a sua vontade de que eu não entrasse em terrenos pedagogicamente não normativos. A leitura de Britzman me evidenciou que era importante continuar explorando esses territórios, e seriam algumas das perguntas que se fazia o autor as que o fizeram mais real: “¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las revueltas deconstructivas? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazaran la sumisión?” (2002, p. 197).

Também é um exercício de contestação e atrevimento falar de hermenêutica e focar a metodologia do livro por meio do diálogo com textos, autores e situações da vida cotidiana. A frase que Ruiz (2003) pronunciava, em uma de suas obras mais recentes, esteve presente em minha escolha metodológica: “[...] los partidarios del análisis cuantitativo ridiculizan el carácter fantasmagórico y fantasioso, totalmente carente de rigor de control, de las viñetas e historietas de vida de los estudios cualitativos” (p. 11). Para poder me localizar e construir meu discurso,

a partir desse modelo de trabalho, foi necessário construir um marco metodológico que, por outro lado, me equipou com uma grande base hermenêutica. O trabalho com os textos se realizou com a intencionalidade de produzir teoria, uma produção teórica que, para Larrosa (1995), consiste em “reorganizar la biblioteca, colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, y producir así un nuevo efecto de sentido” (p. 259).

## 1.1 DOS ATORES E SUAS NARRATIVAS CORPORAIS

Este livro não teria sido possível sem o apoio, o diálogo, o tato e a corporeidade de muitas pessoas. Os primeiros interessados e que participaram de uma ou outra forma foram alguns dos meus alunos, especialmente, aqueles que refletiram e/ou encarnaram corporeidades não normativas ou não ortodoxas<sup>1</sup>. Com alguns deles compartilhamos e encarnamos ideias que me permitem colocar lado a lado a pedagogia e o corpo. Essas conversas tomaram diversas direções, entre as quais é necessário situar seus *piercings* e tatuagens (surpreendidos, de início, que um professor estivesse interessado por esses temas) como espaços de encarnação e de inscrição subjetiva. Também, e sobretudo, à medida que o livro avançava, dialoguei sobre nossas identidades sexuais. Como teríamos que nos definir? Heteronormativos? O que poderia significar e onde deveríamos situar nossos corpos a partir dessa perspectiva? Começaram a circular ideias, práticas e vivências dos corpos não heteronormativos. Termos como *gay* e *lésbica* nos conduziram à *Queer Theory*, que pudemos discutir com alguns deles.

A reflexão sobre nossas identidades era relevante, porque nos perguntávamos: que papel tem a educação sexual na educação? que modelo sexual transmitimos? que gêneros damos por válidos?. Os estudantes com quem conversei eram do segundo e terceiro ano de Educação Social, e muitos deles já trabalhavam nesse campo profissional ou esta-

<sup>1</sup> Especialmente aqueles que compartilharam comigo o *Seminario de Introducción a la Salud Mental* (2001-2002), no qual lemos e discutimos textos de Foucault e Guillermo Borja, e os do *Seminario de Análisis de la Práctica Educativa* (2002-2003), onde pusemos em jogo ideias, sensações, corpos e experiências de trabalho com sujeitos com corporeidades não normativas.

vam a ponto de fazê-lo. Falar e discutir esses temas era relevante para poder entender a pedagogia do corpo a partir de outra perspectiva: Lluís, Laia, Mercê, Patricia, Francesc, Asun, Patri, Joan e outros me ajudaram a entender os aspectos e detalhes de seus corpos que, do contrário, teriam sido mais difíceis de captar.

Um dos temas de discussão seria sobre os corpos das pessoas com deficiência. O trabalho das corporalidades *freaks* é parte de um projeto mais amplo denominado *Seminario de Teoría Crítica y Dis-K@pacitat*, dedicado a estudar, discutir e compartilhar outras formas de entender, interpretar, compreender e acompanhar as pessoas com deficiência: Quais são os modelos normativos e os modelos não normativos nas formas estéticas, nos usos e odores, no tato e nas condutas de nossos corpos? No âmbito da disciplina *Intervención con personas con discapacidad*, também discutimos muitos desses temas a partir da discussão do filme *Hazme bailar mi canción*, no qual a protagonista Júlia - uma menina com paralisia cerebral - aparece nua e mantendo relações sexuais com um sujeito sem nenhuma deficiência aparente. O corpo de Júlia era um ato de resistência, contestação e pedagogia. Mostrou-nos que existia outra hermenêutica dos corpos das pessoas com deficiência e que não necessariamente tinham que se construir a partir de sua negatividade. Muitos imaginários caíram por terra com o filme e com a discussão em torno dos temas que nos suscitavam.

É assim que o livro parte de textos e autores, mas também da minha experiência relacional e reflexiva com e em torno da corporeidade que, como Toraine aponta, se constrói tendo muito presente que “la idea de Sujeto tiene sus raíces con la experiencia vivida” (1997, p. 91). É por esse motivo que quero insistir na ideia que parte da construção do livro passa por minha experiência vivida da corporeidade, mas também de muitos outros atores e de suas narrativas corporais.

**CAPÍTULO 2**  
**Epistemologia do Corpo**



## EPISTEMOLOGIA DO CORPO

*Le retour en force du corps sur la scène philosophique, sa réhabilitation ontologique, sa promotion à la dignité de "l'être-pour-nous", procèdent d'une constatation empirique: le corps existe et il fait savoir en faisant intrusion dans l'ordre du Logos, en brisant les chaînes qui l'ont maintenu jusqu'alors dans les caveaux du musée philosophique.*

[J-M. Brohm, 2001, p. 2]

Começar um livro que tem por objeto o estudo do corpo humano e sua construção social me obriga a partir da análise detalhada de seu significado, de suas exceções e da etimologia que lhe dá forma e que vem construindo-o ao longo dos séculos. Dedicarei este capítulo a refletir sobre a ciência e aos discursos que se produzem sobre o corpo a partir de sua dimensão social, assim como a analisar o status de solidez científica que se tem conseguido, com a finalidade inicial de consolidar os fundamentos do livro para capítulos posteriores.

A necessidade de refletir sobre a epistemologia surge como consequência da proliferação de discursos sobre o corpo. Este aspecto torna necessária a revisão de argumentos que conduzem o conjunto de discursos para o que podemos denominar *teoria do corpo* (Body Theory ou Body Studies). A necessidade de reflexão e de construção de uma teoria do corpo se fundamenta na ideia de constituir um corpus de conhecimentos que permita sistematizar as ideias propostas e definidas sobre tal temática. Essa perspectiva é uma demanda de parte dos autores

que, a partir das Ciências Sociais, têm trabalhado em reflexões, estudos e pesquisas cujo tópico de estudo é o corpo humano. Uma demanda que, em parte, tem obtido resposta, mas que segue apresentando múltiplas interrogações. Não é meu objetivo responder a tais interrogações, mas procurar sistematizar e ordenar os conhecimentos e discursos existentes que confluem em uma epistemologia do corpo. Para poder concretizar as bases que configuram o estatuto científico dos saberes corporais, sistematizei e ordenei aqueles discursos das Ciências Sociais que colocaram o corpo como elemento discursivo central. Com essa finalidade, ofereço as bases para a constituição de uma epistemologia corporal.

## 2.1 EPISTEMOLOGIA DA CORPORALIDADE

Antes de apresentar-nos aos avatares da epistemologia, quero deter-me e analisar o termo em questão e a relação que mantém com os estudos e pesquisas sobre o corpo. Epistemologia é um conceito que provém da forma grega *episteme*, e significa conhecimento e teoria do conhecimento<sup>1</sup>. O termo grego não faz referência a qualquer conhecimento que não seja àquele que de maneira aproximada hoje conceitualizamos e definimos como ciência. Este tipo de conhecimento pode ser qualquer *saber bem fundamentado* porque foi construído seguindo determinadas normas que o ordenam e o sistematizam. Para Bateson (1977), a epistemologia se relaciona com as leis das quais nos valem para dar sentido ao mundo e faz referência à noção mesma de problema. Afirma que, antes de tudo, existem os problemas de como conhecemos alguma coisa, como conhecemos em que espécie de mundo nos encontramos e que tipologia de criaturas somos que podemos conhecer alguma coisa<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Foucault dedicará parte de sua obra a refletir sobre a *episteme*, (embora o fará de forma mais detalhada na sua obra *Les mots et les choses*). O autor dirá que “es necesario representarse más bien el dominio de la episteme moderna como un espacio voluminoso y abierto de acuerdo con tres dimensiones. Sobre una de ellas colocarían las ciencias matemáticas y físicas (...); en otra dimensión, estarían las ciencias (como las del lenguaje, la vida, de la producción y distribución (...)) En cuanto a la tercera dimensión, se trataría de la reflexión filosófica que se desarrolla como pensamiento de lo Mismo” (1968, p. 333).

<sup>2</sup> O tema da epistemologia tem um papel relevante no seu livro *Steps to an ecology of mind*. Quando fala de epistemologia e ontologia adverte que “usaré en el presente ensayo el término único de ‘epistemología’ para abarcar ambos aspectos de la red de premisas que gobiernan la adaptación (o mala adaptación) al ambiente humano y físico. Para emplear el vocabulario de George Kelly, son estas las reglas mediante las cuales un individuo ‘construye’ su experiencia” (1998, p. 344).

Em sentido semelhante, a epistemologia é definida por Thiebaut (1998, p. 41) “como o estudo de las creencias y los conocimientos racionalmente justificados y, en concreto, de los conocimientos científicos”. O fato de que os conhecimentos aos quais se refere Thiebaut sejam racionalmente justificados, os diferencia de outras tipologias de conhecimentos não justificadas de forma racional<sup>3</sup>. Por outro lado, Larrossa nos propõe, partindo da Pedagogia, que:

El discurso epistemológico suele ser visto como primariamente referencial. Es decir, como un discurso en el que se dice algo sobre algo. Sobre la ciencia en este caso. En esta perspectiva, el discurso epistemológico sobre un campo determinado será aquel que tenga por objeto producir una descripción epistemológica de ese campo (Larrosa, 1990, p. 15).

Dessa forma, a epistemologia permite a construção do conhecimento de uma determinada área, realizada não de qualquer forma, e sim com a clara finalidade de que o resultado seja normativo e referencial. Esse é o caso de alguns trabalhos que se centraram no corpo como objeto de estudo, embora seja certo que ainda são poucos os que dedicaram parte de sua produção a sistematizar e refletir sobre a sua epistemologia. Os estudos de Brohm são, possivelmente, os que deram mais frutos em relação à elaboração da epistemologia do corpo. Tal como indica este autor:

Universitariamente me he esforzado en dar una consistencia epistemológica de la transversalidad y de la complementariedad que inscribe la corporeidad en un horizonte transdisciplinar que no se atreve a coger libremente, sin totems ni tabues, sin cuestionamientos, sin prolemáticas, sus referencias a diferentes campos de conocimiento, de la fenomenología, al etnopsicoanálisis, de la metafísica a la anatomofidiología (Brohm, 2001, p. VII).

---

<sup>3</sup> Em relação com o tema da epistemologia e a influência do pensamento mítico na sua construção, Durand manifesta que tem como objetivo interrogar-se sobre “*los referentes mitológicos que marcan, acompañan y quizá permiten el reencarnamiento de una ciencia sociológica debilitada desde hace tiempo por el exclusivo método del recuento de los hechos exclusivos y el mitologema -reprimido como tal- del sentido de la historia heredado de los providencialismos y mesianismos judíos y cristianos*” (1997, p. 156).

O esforço para elaborar uma epistemologia não se pode limitar à tarefa desenvolvida por somente um pesquisador e a partir de uma única disciplina, e sim que a epistemologia do corpo se constitui por um corpus de conhecimentos construídos – compartilhadamente - por aqueles autores que têm construído saberes sobre esse tema. Entre este corpus de conhecimentos, encontramos o trabalho de Bayard (1992, p. 22), no qual propõe que “o trabalho epistemológico realizado sobre os conceitos de corpo e de si mesmo, parece, depois destes últimos vinte anos, estar marcado por uma crescente heterogeneidade<sup>4</sup>”. Esta disparidade de aproximações, olhares, modelos e formas de definir e interpretar o corpo, à qual faz referência Bayard, ficará exposta ao longo dos primeiros capítulos do livro. Se estudamos as diferentes disciplinas que se aproximaram do corpo (a história, a filosofia, a medicina, a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a história da arte, etc.), nós daremos conta do representativo volume de conhecimentos que se produziram sobre o mesmo. Apesar de a diversidade de enfoques, disciplinas e olhares sobre o corpo ser significativa, esta disparidade pode fazer com que os trabalhos realizados caiam em uma confusão de pontos de vistas teóricos que dificultem a consecução dos objetivos pretendidos<sup>5</sup>.

Um dos trabalhos que colaborou mais para a elaboração de um corpus de conhecimento sobre o corpo foi o número especial da revista *Current Sociology* dedicado a *Les Sociologies et le Corps*, editado em 1985, pela *International Sociological Association* (ISA)<sup>6</sup>. O volume, publicado não em forma de artigos, e sim como monografias, revisa, criticamente, as publicações realizadas em torno do corpo até o ano de 1985. O trabalho de *Current Sociology* é, em si mesmo, uma epistemologia do corpo, porque as 697 referências bibliográficas expostas permitem organizar a teoria do corpo desde o século XIX até a data de edição da revista. A

<sup>4</sup> Outros autores que tratam a perspectiva social e que incluem capítulos sobre epistemologia nas suas obras são: Turner (1983), Le Breton (1992) e Brohm (2001).

<sup>5</sup> Nesse sentido Reischler (1983) avisa do perigo que a diversificação extrema de aproximações pode provocar a dispersão da substância e da coerência do *corpo*. Se todo mundo constrói seu modelo corporal, que estatuto teórico podemos compartilhar? pergunta-se o autor.

<sup>6</sup> Este trabalho monográfico, ao revisar a reedição do presente livro (2015), segue praticamente sem ser citado nos trabalhos referenciados no disciplinar dos Estudos Corporais.

tarefa de investigação a que se propõem os autores se inicia formulando as seguintes questões:

- qual é o estado do corpo como objeto de estudo?
- que dimensões da corporalidade se estudam?
- que conceitos se usam para apreender o corporal?

O posterior trabalho de análise, revisão e estudo do conjunto de publicações sobre o corpo conduz os autores às seguintes conclusões:

- Existem múltiplas dimensões sociais da corporeidade, especialmente a partir de disciplinas como a medicina, a demografia, a biometria, a ergonomia; embora seja a sociologia a que oferece, no ano de 1985, um olhar muito tangencial à temática do corpo.
- Uma prática corporal pode ater-se ao ponto de vista contextual, social, institucional ou cultural em que se encontra inscrita.
- A conceitualização da corporalidade ficará, em termos sociológicos, limitada e dependente de teorizações sociológicas parciais.
- O corpo, como ser social, é o resultado de um jogo social duplo entre aquilo que é orgânico e aquilo que é social (1985, p. 136).

Para Le Breton, as dificuldades na consecução de uma epistemologia se concretizam nas duas seguintes ambiguidades:

- As concepções do corpo têm altos níveis de variabilidade de uma cultura a outra.
- O uso do termo *corpo*, no lugar do termo *pessoa*, pode cair na armadilha de uma proposição dualista inconsciente (1992, p. 40).

A intenção de construção de uma epistemologia do corpo se traduziu em uma destacável produção de trabalhos a partir da *sociología del cuerpo*. As pesquisas de Turner (1983), Le Breton (1992), Berthelot

(1983), Guibentif (1991) e outros autores, buscam uma consistência epistemológica de uma sociologia do corpo. Le Breton (1992) considera que a sociologia do corpo exige um conjunto de condições especiais para poder existir e elas se agrupam em torno de uma constatação de fatos sociais que configuram o significado do corpo. Esses exercícios discursivos que buscam construir uma sociologia do corpo seguem três direções diferenciadas:

- uma sociologia *contraponto*, na qual o corpo funciona como um analisador da realidade social (o corpo é a base epistemológica);
- uma sociologia funcional (com a finalidade de aplicá-la à realidade);
- uma sociologia do corpo (produzindo teoria do corpo).

Apesar da anunciada heterogeneidade e ambiguidade nos trabalhos sobre o corpo, podemos afirmar que existem alguns pontos de convergência que são os que fundamentam meu discurso acerca de uma epistemologia corporal. O fato de que determinados autores, áreas de conhecimento, disciplinas e escolas de pensamento apresentam sinergias em relação ao corpo, possibilita a construção conjunta (e a interpretação da mesma, se nos posicionamos a partir da hermenêutica) de discursos corporais. Essas convergências em direção a uma epistemologia do corpo podem ser organizadas em quatro pontos diferentes:

- O primeiro ponto de convergência é a aceitação de que o significado de corpo é uma ficção. Não se trata de definir e pensar o corpo como algo irreal ou inexistente, e sim de pensá-lo como construído socialmente, no sentido de que ele não vem dado de uma forma natural, e sim, que se encontra elaborado social e culturalmente por cada sociedade e em cada momento histórico. Le Breton dirá que é necessário partir do pressuposto que “el cuerpo no existe en estado natural, se encuentra todavía aferrado en la trama del sentido, incluso en sus aparentes manifestaciones de rebelión” (1992, p. 37). De fato, a ideia de que o corpo é construído socialmente é, para Turner, o fundamento

principal da sociologia moderna. Citando o trabalho de Parsons *The Structure of Social Action*, publicado em 1937, “la fundamentación epistemológica de la sociología moderna ha dado un giro en el rechazo del positivismo del siglo XIX, especialmente el biologiscismo que soportaba el comportamiento humano que podía ser explicado desde la biología humana” (1994, p. 25), e que no campo da sociologia, o significado das ações sociais não se pode limitar à biologia e à fisiologia. A dimensão do corpo ganha, à luz dos novos enfoques teóricos, múltiplas opções hermenêuticas que permitirão entendê-lo como um elemento social, e não exclusivamente como um elemento natural.

- O segundo elemento chave na constituição de uma epistemologia do corpo é que o corpo é constitutivo da pessoa. Esta constituição da pessoa se fundamenta no ressurgimento de alguns modelos antropológicos não dualistas, que permitem – de novo – entender o corpo a partir das antropologias que não dicotimizam a pessoa. Esse enfoque se traduz na simbolização da construção do corpo, que possibilita que o sujeito encarne seu corpo, o represente e o viva como unidade psicossomática. Nessa linha, tem se focado o trabalho de García quando se refere ao ato de encarnar os corpos: “La reapropiación y secularización del concepto de ‘encarnación’ facilita aquella superación [refiriéndose a la antropología dualista] y ayuda a ver en la corporalidad el lugar básico donde se funden y diluyen muchos de los dualismos” (1994, p. 42). Essa orientação torna-se significativa especialmente para nós, pois na concepção antropológica da pedagogia, o fato de falar do corpo como constitutivo da pessoa abre as portas para a construção de um discurso hermenêutico em torno de uma pedagogia que podemos denominar *pedagogia integral*.
- O terceiro elemento de concordância na constituição de uma epistemologia do corpo se fundamenta na ideia de que o corpo é um dos eixos centrais nos discursos das Ciências Sociais no contexto cultural pós-moderno. O corpo tem passado de uma situação de esquecimento no marco teórico das Ciências Sociais para ser um

dos seus pontos centrais, praticamente de referência obrigatória na produção de saberes. Em relação à posição do corpo como elemento central dos discursos, Porter parte da ideia de que:

La antropología cultural ha proporcionado a los historiadores, tanto en la teoría como en la práctica, lenguajes para analizar los significados sociales del cuerpo, en especial en la circunstancia de los sistemas de intercambio social; y de forma similar, la sociología, y sobre todo la sociología médica, ha animado a los historiadores a tratar el cuerpo como encrucijada entre el yo y la sociedad (1993, p. 257-258).

Esse fato tem provocado uma mudança significativa nas Ciências Sociais, que permitiu oferecer um olhar interdisciplinar cada vez mais amplo ao corpo.

- A quarta concordância tem sua origem em uma mudança de concepção do corpo. Historicamente, diferentes percepções do corpo têm coexistido e, até pouco tempo, ele tem sido visto sob a influência do platonismo, do cristianismo e do cartesianismo, como algo essencialmente negativo. Será a partir dos anos 1970 que a concepção do corpo se interpreta de forma mais positiva. Esta mudança de perspectiva pode ser anunciada como o abandono de um ciclo de negatividade e o início de um ciclo de positividade. A positivação tem sido reafirmada por diferentes autores, que a partir de múltiplas disciplinas, insistem na possibilidade do exercício hermenêutico de forma positiva. Possivelmente, a mais representativa — pelo que significa na história da negatização do corpo — seja o trabalho de Martini, *Elogio del cuerpo*<sup>7</sup>. Nele, o cardeal parte de uma interrogante inicial: quem sou?, para chegar a responder o seguinte: “En efecto, nuestro cuerpo es primero sujeto, más que un objeto; es sujeto no simplemente del tacto y de la vista, sino de todas nuestras acciones”

<sup>7</sup> O fato de que a partir da Igreja Católica se proponham discursos nos quais se deixa de negativizar o corpo significa, embora não se trate de textos amplamente difundidos, que assistimos a uma importante mudança na percepção do mesmo. Na apresentação do livro, o autor afirma que “a pesar de todo, querría intentar expresar alguna cosa sobre esta realidad sintética que es el cuerpo humano, en el cual y en torno al cual, de alguna manera todo tiene lugar, y a propósito del cual circulan múltiples teorías, se enfrentan actitudes, se desarrollan tantas dialécticas” (Martini, 2001, pp. 9-10).



(2001, p. 28). Essa ideia, junto com o trabalho de Chittister, no qual reafirma essa mudança em direção a uma concepção teológica do corpo, me permite afirmar que assistimos a uma mudança hermenêutica que agora possibilita entender o corpo a partir de uma perspectiva positiva. A autora disse, a respeito, que “creer que la materia es mala y el espíritu bueno, y que ambos están definitivamente separados, es una postura lamentable y sumamente limitada” (2001, p. 100).

As quatro concordâncias na constituição de uma teoria do corpo estão representadas no quadro seguinte:

*Concordâncias na epistemologia corporal*

CONCORDÂNCIAS NA EPISTEMOLOGIA DO CORPO	
Primeira concordância	O corpo é entendido como um construto, como uma ficção.
Segunda concordância	O corpo é entendido como aquilo constitutivo da pessoa.
Terceira concordância	O corpo é concebido como o eixo central dos discursos das Ciências Sociais
Quarta concordância	Atualmente, nos encontramos em um ciclo de positividade do corpo.

A análise de sinergias na constituição de uma epistemologia do corpo permite afirmar que houve uma mudança relevante nos objetos de estudo das diferentes disciplinas. A obra de Foucault, possivelmente, é a que mais colocou em jogo o corpo como elemento estruturador e a que permitiu uma mudança de olhar sobre a sua realidade e em torno das práticas das quais tem sido objeto. Nesse sentido, a análise que faz durante os anos de 1970 já pretendia demonstrar como o corpo tinha passado de uma concepção fundamentada no poder (era necessário corrigir os corpos *desviados*), a uma situação de controle social dos corpos (estes não podiam ter autonomia) e como, finalmente, se havia

chegado à vigilância dos corpos na sociedade produtiva do século XIX (os corpos deviam estar submetidos à vigilância ocular). Diferente de outras épocas, a imposição de um poder de tipo disciplinar se centrará nos corpos dos sujeitos porque o poder toca seus corpos e se insere em suas ações. Os trabalhos do filósofo francês permitiram colocar em circulação ideias que serão relidas à luz de outras disciplinas, convertendo-o no catalizador de uma importante produção de conhecimento. A influência de seus trabalhos na epistemologia do corpo é a que mais marcará os teóricos das Ciências Sociais que se dedicam ao estudo e à elaboração de teoria do corpo.

## **2.2 SIGNIFICADOS E ETIMOLOGIAS CORPORAIS**

A reflexão sobre a constituição de uma epistemologia do corpo me conduz aos territórios das lexicografias e etimologias. É a partir desta perspectiva que formulo as seguintes perguntas:

- Qual é a origem etimológica do termo corpo?
- Como ele tem se construído em diferentes línguas, especialmente nas línguas antigas do Mediterrâneo?
- Qual é a perspectiva macrossocial do corpo na lexicografia?
- Qual é a perspectiva microssocial do corpo na lexicografia?

Responder a essas perguntas iniciais requer estudar, analisar, revisar e criticar alguns dicionários etimológicos, de uso, ideológicos, terminológicos, etc. para formular uma primeira conclusão em relação ao tipo de conceito que me disponho a estudar ao longo do livro.

### **2.2.1. O CORPO E SUA ETIMOLOGIA**

Entre os termos originários que designam o corpo na língua hebraica, encontramos três conceitos que me permitem afirmar sua visão uni-

tária do homem<sup>8</sup>. Os termos aos quais me refiro são *Bāsār*, *Nefesh* e *Ruah*, e cada uma das palavras serve para se referir ao corpo detalhadamente. O termo *Bāsār* passa a ser traduzido para o grego como *Sarx* e para o latim como *Caro* (carne, e em determinadas ocasiões, corpo). Nas palavras de Gevaert (1995, p. 73), “La carne no significa el cuerpo en oposición al alma espiritual; significa todo el hombre, corpóreo y espiritual, unidad psicofísica, bajo el aspecto de ser débil y frágil”. O sentido que pode ter *Bāsār* é também o de relação social, aquela parte que nos permite entrar em comunidade (comunicar-nos) com os demais. Em algumas ocasiões, *Bāsār* serve para designar o homem inteiro, monisticamente e sem concepções dicotômicas da pessoa. *Nefesh* passou a ser traduzido na tradição grega como *Psyché* e na latina, como *Anima*<sup>9</sup>. Na sua origem, *Nefesh* significava pescoço, órgão para respirar; é, de fato, uma entidade espiritual e corpórea ao mesmo tempo. Para Galimberti “[...] designaba el carácter indigente e infantil de la vida humana” (1983, p. 35). *Nefesh* se identifica muitas vezes com o sangue, razão pela qual os hebreus não podem comer sangue nem alimentos que a conttenham. *Ruah* foi traduzido para o grego como *Pneuma* e para o latim, como *Spiritus*. *Ruah* literalmente significa respiração ou vento, e indica uma relação entre o homem e Deus. Seguindo a Gevaert, *Ruah* “indica una relación especial del hombre con Dios” (1995, p. 73).

Com esses exemplos quero mostrar como alguns aspectos, que em determinadas antropologias são interpretados ora como psíquicos, ora como corporais, na língua semita devem ser interpretados conjuntamente como psíquicos e corporais ao mesmo tempo<sup>10</sup>. Gevaert (1995) cita como exemplo o desejo de beber ou de comer, que não se encon-

<sup>8</sup> Em *The Anchor Bible Dictionary* encontramos que o termo hebreu usado para designar *body* (corpo) em hebreu era *gwiyyá*, e não os outros três conceitos citados.

<sup>9</sup> Tal como afirma Duch “resulta suficientemente evidente que el término hebreo <alè> (nefesch) es uno de los conceptos más importantes de la antropología del Antiguo Testamento: aparece 755 veces. Esta palabra se traduce 600 veces por *psyché* en la versión griega de los textos bíblicos” (2003, p. 67). Seguindo o formulado por Rochetta “el término *nephesh* aparece más de 750 veces en el AT y abraza una amplia gama de acepciones. En sentido traslaticio designa la vida y por ende el ser humano que vive (...) El hombre no se limita a tener un *nephesh*: es *nephesh*, es un ser que vive y tiende a realizarse como tal” (1993, p. 33).

<sup>10</sup> Em sentido parecido Tresmontant (1953) afirma que “El hebreo es una lengua concreta que solo nombra aquello que existe. Es así que no tiene una palabra para designar la materia, por lo menos no más que para el cuerpo, ya que estos conceptos no tienen como objetivo la realidad empírica, contrariamente a lo que pasa con nuestros viejos hábitos dualistas y cartesianos. Nadie ha visto jamás la materia, ni un cuerpo, en el sentido que lo comprende el dualismo sustancial” (1953, p. 53).

traria na ordem das coisas que fazem referência ao estado corporal, mas sim na ideia de que o desejo e a psique desempenha um papel fundamental em relação ao corpo. Todas as partes do corpo humano ocupam um papel central no pensamento hebreu, não somente como elementos da linguagem (figurações e metáforas), mas também como órgãos propriamente de vida psicossomática. A não dicotomia entre corpo e alma fazia com que se atribuísem aos órgãos corporais os sentimentos e pensamentos que consideramos, antes de mais nada, como atividades psíquicas ou intelectuais. É necessário destacar que os termos semíticos e sua antropologia não transpassarão nem a cultura nem a língua grega.

Para os gregos, a existência de um conjunto de palavras para designar o corpo, e para designá-lo especificamente separado da alma, é evidente. A palavra mais concreta que se relaciona com nosso corpo é *sôma*, *somatos* (que faz referência ao corpo, ao cadáver e ao indivíduo), embora também exista o termo *sarx*, *sarkos* (que significava carne, corpo vivo). De fato, trata-se de dois conceitos que, segundo Duch, “no mantienen unas significaciones consolidadas y constantes, sino que, con una cierta frecuencia, muestran unas notables oscilaciones de una palabra a otra” (2003, p. 102). O termo *sôma* designava originariamente o cadáver (da mesma forma que ainda o faz o termo corpo) justamente porque servia para especificar o que restava do homem após seu transpasse, de sua morte. Essa relação entre *sôma* e cadáver acontece por “todo lo que en él encarnaba la vida y la dinámica corporal, queda reducido a una pura figura inerte, a una efigie, a un objeto de espectáculo y de privación del otro, antes de que quemado o enterrado, desaparezca en lo invisible” (Vernant, 1991, p. 21). Existem outros conceitos gregos para designar aspectos relacionados com o corpo. É o caso de *demas*, que usado em sua forma acusativa refere-se à medida, ao tamanho, à aparência externa de um indivíduo feito de partes reunidas<sup>11</sup>. Esse termo aparece muitas vezes relacionado a *eidōs* e *phusē* que fazem referência ao aspecto visível de quem cresceu e se desenvolveu de forma correta. Também podemos relacioná-lo com *chrōs*, que serve para designar a aparência externa, a pele, a superfície de contato consigo mesmo e com o outro, assim como a *carneidade* (Vernant, 1991).

<sup>11</sup> De acordo com Vernant, “el verbo *demō* significa: elevar una construcción por estratos superpuestos, como se hace para levantar na pared de ladrillos” (1991, p. 22).

O termo *cuerpo* (corpo), que usamos na língua espanhola, procede do vocábulo latim *corpus, corporis*, e significa carne, indivíduo, cadáver. Dessas concepções etimológicas antigas, o termo tem derivado para outras formas. Encontramos assim *corpus*, que provém da expressão latina *corpus Christi*, que significa corpo de Cristo e que tem múltiplos usos referencias na língua atual.

### 2.2.2. LEXICOGRAFIA CORPORAL

Se analisarmos a partir de um ponto de vista estritamente linguístico, os dicionários estabelecem um modelo léxico e gramatical a partir do qual são emitidos juízos sobre a língua e se definem os sentidos que damos às palavras. É assim que nos dicionários se estabelece e se determina, especialmente por meio dos dicionários normativos, aquilo que é melhor dizer e, inclusive, aquilo que não pode ser dito. A partir dessa premissa, tenho revisado criticamente diferentes dicionários que permitem estudar, tanto em nível de macroestrutura como de microestrutura, como tem sido construída a concepção do corpo.

A presença ou ausência dos termos permite estudar como a macroestrutura rejeita determinados conceitos (especialmente nos dicionários terminológicos estudados) e privilegia outros. A forma como se definem os verbetes e a orientação que é dada a cada um deles impõe, por meio de um sistema ideológico, determinadas concepções sobre as palavras descritas. É por isso que consultar um dicionário nos permite conhecer qual é a definição do uso do termo que geralmente se faz. No entanto, como Cabré sugere:

Los diccionarios no son meros instrumentos lingüísticos al servicio de los profesionales del lenguaje o de los hablantes en general, sino que son por encima de todo, herramientas culturales y didácticas que, con una cierta dosis de perversión, vehiculan una determinada imagen del mundo y difunden un sistema de valores específicos; son objetos ideológicos que dan fe de la codificación y de la actualidad de una lengua y que permiten identificar a los hablantes de una misma comunidad (1993, p. 20).

É pelo fato que por trás de uma definição e de um conceito encontra-se escondida uma determinada ideologia e um sistema de valores que penso ser relevante interpretar a concepção que do corpo se tem nos dicionários. A partir dessa perspectiva, compartilho com Fullat a ideia de que é necessário ter presente o contexto sócio-histórico e o uso que se faz dos conceitos, seja no âmbito dos especialistas, seja no mundo da linguagem coloquial (2002c).

Para poder contextualizar a minha proposta, estruturei o estudo dos termos sob sua perspectiva lexicográfica a partir de três grandes eixos:

- Dicionários de língua geral
- Dicionários terminológicos das Ciências Sociais
- Dicionários de Pedagogia

Em cada um destes grupos de corpus, tenho analisado a macroestrutura e a microestrutura, interpretando as coisas ditas e as não ditas, bem como os verbetes incorporados e os ignorados.

### 2.2.2.1. A CONSTRUÇÃO DO CORPO NOS DICIONÁRIOS DE LÍNGUA GERAL<sup>12</sup>

O *Diccionari de la Llengua catalana* (DEC, 1993) da Enciclopèdia catalã define corpo como:

**1a)** Agregado de todas las partes materiales que componen el organismo humano. **b)** Persona. Separación de cuerpos y de bienes. **c)** Cadáver. A las cinco ya estaba muerto. Velar el cuerpo. De cuerpo presente. **f)** *El cuerpo de Jesucristo*. La ostia consagrada. **g)** *En cuerpo y alma*. Enteramente, sin reservas. **h)** Ser como un cuerpo sin alma. Ser más del otro mundo que de este. **2a)** Toda la persona excepto el

<sup>12</sup> Os dicionários consultados para sistematizar a concepção do corpo nas diferentes línguas foram:

-*Diccionari de la Llengua Catalana* (DIEC) de l'Institut d'Estudis Catalans  
 -*Diccionari de la Llengua Catalana* (DEC) de l'Enciclopèdia Catalana  
 -*Diccionari General de la Llengua Catalana* (Pompeu Fabra) (PF)  
 -*Diccionario del Español Actual* (DEA)  
 -*Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (DRALE)  
 -*Diccionario de uso del español actual* (MM)  
 -*Grande Dizzionario della Lingua italiana* (GDLI)

cuerpo. La cabeza fue encontrada en un valle, y el cuerpo diez pasos abajo. 3a) El tronco por oposición a la cabeza y a los miembros.

Nesta primeira aproximação ao termo, é relevante a concepção que os autores lhe inferem, opondo-o frontalmente à alma. A concepção do corpo está relacionada à materialidade e, portanto, é o fundamento da construção dicotomizada do homem. Se o corpo se relaciona com a parte físico/material da pessoa, usar o termo para designar o cadáver reforçará essa negatividade existente. Essa concepção encontra-se relacionada a crenças gregas e cristãs que propunham a imortalidade da alma. Se o homem se divide em duas partes, a alma se eleva para o mundo imaterial (mundo das ideias, etc.) e o corpo, com o início da consequente putrefacção, ficará na terra.

Na sua primeira aproximação ao termo, o *Diccionari de la Llengua Catalana* (DIEC) do Institut d'Estudis Catalans o define como:

Agregado de todas las partes materiales que componen el organismo del hombre o de un animal (opuesto, en el hombre, al alma). Un cuerpo viviente, muerto. Un cuerpo robusto, débil. Es necesario cuidar la educación del cuerpo. No pensar sino en la salud del cuerpo.

Fica evidente a insistência do DIEC (1995) na perspectiva antropológica dualista, quando destaca, entre parêntesis, a oposição existente entre o corpo e a alma. Uma das acepções que o DIEC propõe para o corpo é a de pessoa e que, portanto, estaria na linha de assimilar o conceito corpo ao conceito pessoa. As diferenças entre o DIEC (1995) e o DEC (1993) são praticamente inexistentes. O segundo define o corpo como “agregado de todas las partes materiales que constituyen al organismo humano” (DEC,1993). A segunda acepção centra-se em definir o corpo, também, como pessoa. Incluir esta perspectiva permite pensar em um olhar não dividido entre corpo e alma, embora a primeira definição seja a que nos introduzirá em seu significado.

---

-*Vocabolario della Lingua Italiana* (VLI o Zingarello)

-*Le Petit Robert* (PR)

-*The Shorter Oxford English Dictionary* (SOED)

-*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD)

Em relação à concepção do corpo nos dicionários de língua espanhola, no *Diccionario del Español Actual* (DEA, 1999), Manuel Seco define o corpo como um “conjunto de la estructura física de un humano, un animal o un vegetal”. O corpo representa exclusivamente a parte física da pessoa e não há possibilidade para uma hermenêutica corporal fundamentada na sua perspectiva simbólica. O corporal é sinônimo do físico e aquilo físico se encontra contraposto àquilo psíquico, verdadeiro núcleo central da pessoa. No *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (DRALE, 1992) se faz referência ao corpo afirmando que “en el hombre y en los animales, (es la) materia orgánica que constituye sus diferentes partes”. A localização do corpo se mantém na linha do material e do físico. Na definição do DRALE, matiza-se o verbete corpo dizendo que é “lo que tiene extensión limitada y produce impresión en nuestros sentidos por calidades que le son propias”. Na mesma direção, o *Diccionario de uso del español* (MM, 1966) define o corpo como “cualquier porción de materia. Figura de una persona considerada desde el punto de vista de su belleza”. Como aspecto diferencial às anteriores definições, é notável essa relação do conceito com a beleza da pessoa. Portanto, nos dicionários consultados de língua espanhola, o corpo é entendido simplesmente como algo físico, sem possibilidade de ser interpretado a partir de sua perspectiva simbólica.

São dois os dicionários de língua italiana que escolhi para estudar a concepção que fazem do corpo. O *Grande Dizionario della Lingua Italiana* GDLI (1964), editado por Battaglia, propõe diferentes aproximações ao conceito que estou anotando. Entre outras, há uma que segue a mesma argumentação que o DIEC e na qual corpo é definido como “la parte física y material que constituye la estructura del ser humano: implica la idea de un organismo que articula en tanto que parte o miembro de una unidad”. No dicionário italiano, deixa-se aberta a possibilidade de entender o corpo como um dos membros que constituem a unidade da pessoa, mas que não necessita ser contraposto à mente. Aliás, e essa colocação é significativa no enfoque que tenho dado ao livro, no mesmo dicionário se propõe que, por extensão, o corpo pode ser entendido como homem, pessoa. No *Vocabolario della Lingua Italiana* (Zingarello, 1994) se entende o *corpo* como a parte de matéria que ocupa um espaço e apresenta uma forma determinada. Que o corpo seja conceitualizado



com parte da matéria elimina a possibilidade de defini-lo e interpretá-lo como inscrição (simbólica ou real) e o limita à existência material. Essa definição se complementa com a ideia de que o corpo é o *complexo dos órgãos que constituem a parte material e orgânica do homem e do animal*. Dos dois dicionários em língua italiana revisados, somente o GDLI permite a possibilidade de entender o corpo como sinônimo de pessoa ou sujeito, enquanto o Zingarello situa o corpo como uma parte da pessoa, claramente separada de sua dimensão espiritual ou psíquica. É necessário insistir na ideia de que o GDLI é um dos poucos dicionários que abrem a possibilidade de pensar no corpo a partir da sua subjetividade.

O dicionário da língua francesa que consultei é o *Le Petit Robert* (PR, 1993), que define *corpo* como *a parte material dos seres animados*. Essa primeira definição revisada da língua francesa é breve, mas, ao mesmo tempo, muito concisa. A palavra chave é, sem dúvida, *matérielle* (material). Concretiza a definição do corpo descrevendo *o organismo humano por oposição ao espírito, à alma*. Não insiste somente em destacar o caráter materialista do corpo, mas reafirma também a oposição entre corpo e alma.

Dos dois dicionários em inglês, *The Shorter Oxford English Dictionary* (SOED, 1973) entende *body* como “the physical or material frame of man or of any animal; the whole material organism”. Assim, como na maior parte das definições do corpo nos dicionários gerais da língua italiana, espanhola, francesa, catalã e inglesa, limita-se a entender o corpo como a parte material do sujeito. Por sua parte, o *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (OALD, 2000) define *body* como “the whole physical structure of a human being or an animal”. Contudo, o mais relevante nesse dicionário não é propriamente a definição que faz do corpo, mas sim os conceitos que oferece relacionados ao corpo. Entre outros, podemos encontrar os seguintes:

- *body-building*: “the activity of doing regular exercises in order to make your muscles bigger and stronger”
- *body-language*: “the process of communicating what you are feeling or thinking by the way you place and move your body rather than by words”
- *the body politic*: “all the people of a particular nation considered as an organized political group”

O OALD é, dos dicionários consultados, o que incorpora os usos sociolinguísticos mais atuais do corpo, e com maior clareza. Resumi as diferentes concepções do corpo nos dicionários da língua geral no quadro seguinte:

*Conceptualização corporal: as definições dos dicionários da língua geral*

Dicionário	Definição	Enfoque/ Perspectiva
PF	Junção de todas as partes materiais que compõem o organismo do homem ou do animal (oposto, no homem, à alma).	Dualista. Marcadamente contraposto à parte espiritual do homem
DIEC	Junção de todas as partes materiais que compõem o organismo do homem ou de um animal.	Dualista. O corpo se contrapõe à alma. Oferece um certo enfoque monista na aceção do corpo entendido como pessoa.
DEC	Junção de todas as partes materiais que constituem o organismo humano.	Dualista. O corpo se contrapõe à alma.
DRALE	No homem e nos animais, ( <i>é a</i> ) matéria orgânica que constitui suas diferentes partes.	Dualista. Centra-se na ideia de corpo equivalente a matéria orgânica.
EA	Conjunto da estrutura física de um humano, um animal ou um vegetal.	Dualista. O corpo somente se relaciona com o físico e não com aquilo pessoal encarnado.
MN	Qualquer porção de matéria. Figura de uma pessoa considerada sob o ponto de vista de sua beleza.	Limita o termo a questões relacionadas com o material.
Zingarello	Parte de matéria que ocupa um espaço e apresenta uma forma determinada.	Dualista. Centra a ideia de corpo no físico, representável e que ocupa um espaço físico.
GDLI	A parte física e material que constitui a estrutura do homem: implica a ideia de um organismo que se articula enquanto parte ou membro, concorrendo a formar uma unidade.	Materialista. Deixa aberta a possibilidade de entender o corpo a partir de uma perspectiva monista.
PR	A parte material dos seres animados.	Materialista e dualista. Centra-se exclusivamente na perspectiva material do corpo.
SOED	The physical or material frame of man or of any animal; the whole material organism.	Centra-se na perspectiva física do corpo.
OALD	The whole physical structure of a human being or an animal.	Centra-se na perspectiva física do corpo, embora ofereça outros verbetes como <i>body-building</i> , <i>body-piercing</i> , <i>body-language</i> , etc.

Afirmar, ao iniciar este capítulo, que os dicionários refletem a realidade e são ferramentas culturais e didáticas de uma grande potencialidade. Visto a partir dessa perspectiva, fica evidente que, na leitura dos dicionários, a concepção que se infira do corpo estará marcada pelos seguintes princípios:

***O corpo faz referência à parte física da pessoa.*** Esta parte física se limita ao anatômico, ósseo ou orgânico, sendo, portanto, concebida exclusivamente a partir de uma perspectiva materialista. De acordo com as leituras dos diferentes dicionários, é uma das conclusões que se infere com maior clareza.

***O corpo é entendido como contraposição à alma.*** A antropologia que sustenta a maioria dos dicionários é uma antropologia dualista. É justamente nesse ponto que se evidencia a dificuldade para incorporar nessas obras de referência os novos usos sociais que se dão ao termo. Com frequência acabamos transmitindo por meio dos dicionários o legado que as diferentes culturas têm deixado na construção do corpo.

***O corpo é concebido como sinônimo de pessoa.*** São relevantes as contribuições feitas por alguns dicionários que abrem as portas a uma hermenêutica subjetiva do corpo. Apesar da interpretação geral que fiz nos dois pontos anteriores, a hermenêutica lexicográfica permite ver a brecha aberta a novas concepções corporais. O fato de que algumas das obras entendem o corpo como pessoa ajusta-se à recuperação de olhares ampliados.

Tal como veremos no capítulo dedicado à construção social do corpo, o corpo exerce sua condição de construído, mas esta construção é a que se realiza por meio da linguagem que estrutura determinadas concepções do corpo, e não outras. Essas concepções se concretizam em uma mudança hermenêutica em direção à antropologia monista, em que o corpo é parte integral e indissociável da pessoa. É difícil que essas novas concepções sejam introduzidas nos dicionários de referência e nos dicionários normativos. Essa dificuldade se fundamenta, segundo Estopà e outros, no fato que “los diccionarios reflejan una determinada visión de la realidad,

detrás de las palabras se encuentra toda una cultura y una tradición que hemos ido arrastrando con el paso del tiempo” (2001, p. 63). A sociedade evolui de forma rápida e, pelos custos que implica a revisão dos dicionários (humanos, económicos, etc.) com frequência, demora anos para incorporar os termos e as variações sociais em suas concepções.

#### **2.2.2.2. A CONSTRUÇÃO DO CORPO NOS DICIONÁRIOS TERMINOLÓGICOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

Além das definições dos dicionários da língua geral e dos discursos inerentes a elas, tenho revisado as concepções que alguns dos dicionários de especialidade das Ciências Sociais fazem do corpo. Não são todos os dicionários de Ciências Sociais e Humanidades —sociologia, teologia, filosofia, psicologia, antropologia— que incluem o corpo nos seus verbetes, e este fato nos permite estudá-lo em nível de macroestrutura. É significativo que nos perguntemos por que não figuram, especialmente em alguns dicionários, termos relacionados ao corpo. Selecionei aqueles que têm feito contribuições à definição do corpo que considere serem mais significativas. Referenciei, em notas de rodapé, alguns dicionários que têm omitido o verbe, quando trato de cada uma das disciplinas.

Em relação às obras lexicográficas de referência do campo da Sociologia, pode-se afirmar que são poucos os que têm incorporado o termo corpo. O mais significativo é *The Social Science Encyclopedia* (1985) editada por Kupor & Kupor. Nessa enciclopédia figura o verbe *Sociology of the Body*, redigido por Turner. O fato de que em 1985 já tivessem incorporado um verbe sobre sociologia do corpo mostra o grande interesse no contexto anglófono pela justificativa de essa especialidade da sociologia. Lá, Turner formula que “the sociology of the body would involve the reproduction bodies in time, the regulation of bodies in space, the restraint of the interior body and the representation of the exterior body”. Também o *Diccionario de Sociología* (1995), editado por Boudon, incorporou o termo corpo. Ele não é definido a partir de uma perspectiva materialista, mas a partir das crenças dos autores de que “la mayor parte de las prácticas sociales pone en juego el cuerpo (gestos de

trabajo, movimientos, cuidados personales, etc.”<sup>13</sup>.

A maior parte dos léxicos de Teologia consultados tem introduzido o termo corpo. Entre outros, o *Vocabulaire Biblique*, dirigido por Von Allment em 1956, assimila o termo corpo ao termo homem. Nesse caso, não se apresenta uma versão do termo que, de pronto, se conceba como dicotomizada, e sim propõem o corpo como aquilo que é constitutivo e indissociável do homem. Em *The Anchor Bible Dictionary* (1992), o corpo é definido a partir da concepção bíblica (Antigo Testamento e Novo Testamento) e helenística. Entende-se como: “the word for body appears in a number of theologically significant contexts in the NT. Consequently, it is important to note this usage and to seek its antecedents in the Jewish and Hellenistic world of the time”. O espaço que dedicam ao corpo é o mais amplo, preciso e concreto entre todos os dicionários revisados (tanto de língua geral como das diferentes especialidades).

Ferrater Mora afirma, no *Diccionario de Filosofia Abreviado*, que “el concepto cuerpo ha sido tratado desde diversos puntos de vista, pero en la mayor parte de los casos se ha referido a lo que aparece como un modo de extensión”. O corpo, na maioria dos casos, é interpretado não como aquilo constitutivo e central da pessoa, e sim como sua extensão (física, material, etc.). Ferrater destaca o renascimento do interesse do corpo na filosofia a partir da influência exercida pela fenomenologia de Husserl. O *El dictionary of Philophy of Mind* inclui um verbete com o termo *dualism* onde se faz referência à perspectiva dualista de Descartes e a outros autores dualistas contemporâneos. Sobre esses últimos formula o seguinte: “More recently, some philosophers have suggested that the interaction problem is not due to a problem with a dualist ontology, but a problem with our notion of causation”. *El Internet Encyclopedia of Philosophy* também inclui o termo *dualism* fazendo referência inicial ao problema entre a mente e o corpo e a um dos autores que sistematizaram algumas das ideias: “the term “Dualism” was originally coined

<sup>13</sup> Não incorporaram o verbete corpo o dicionário escrito por Roberto Garvía (1998) *Conceptos fundamentales de sociología*. Madrid: Alianza, nem o dicionário coordenado por S. Giner, E. Lamo de Espinosa e C. Torres (1998) *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza. Também não consta no *Dictionary of Critical Sociology*, nem no *Sociology Dictionary* editado pela Real Feather Institute for Advanced Studies in Sociology.

by Thomas Hyde around the beginning of the eighteenth century. As a metaphysical theory, dualism states that the world is made up of two elemental categories which are incommensurable”. A.M. Sánchez expresa no *Diccionario del pensamiento contemporáneo* (1997) que

[...] el hombre está inmerso en el mundo a través del cuerpo. Mi cuerpo, el que yo vivo, es el punto de partida con relación al cual se ordenan las cosas, los existentes. No podemos ya hablar de dualismo alma-cuerpo, es más, es preferible hablar de corporalidad, de carácter corporal del hombre, o del hombre como espíritu encarnado, antes que de cuerpo, pues así nos acercamos más a una comprensión unitaria de la persona.

Nessa aproximação e colocação, a visão monista é clara. Para Sánchez, o corpo, ou o “espírito encarnado”, nas palavras do autor, não é a parte material, e sim a concretização, a habitabilidade do corpo ou, o que seria o mesmo, a vivência da corporalidade.

A maior parte dos dicionários de Psicologia consultados tem omitido a introdução do termo corpo ou algum de seus derivados. O *Gran diccionario de psicología* incorporou o sintagma corpo próprio. O corpo próprio se define como “conjunto de relaciones vividas por el individuo, de los diferentes aspectos y partes de su cuerpo, en tanto que estos se integran progresivamente a la unidad de su persona”. Na obra de Henri Wallon fundamentam-se as explicações em torno do conceito corpo próprio.

Os dicionários de Antropologia consultados nem sempre incorporam o verbete corpo. No dicionário coordenado por Aguirre, *Diccionario Akal de Etnología y Antropología* (1995) sim, figura o verbete, embora não se centre em definir diretamente o que se entende por corpo, e sim formula que:

La literatura etnográfica pone de relieve la multiplicidad de las representaciones del cuerpo en el tiempo y el espacio. De esta diversidad emergen dos paradigmas fundamentales. Bajo el primero se alienan las sociedades que disocian, a semejanza de Occidente desde Platón, el alma de su soporte corporal. El segundo abarca los sistemas del mundo que consideran al hombre, al microcosmos, como la réplica o quintaesencia del universo.

No dicionário organizado por A. Barnard e J. Spencer *Encyclopaedia of Social and Cultural Anthropology* (1996) se expõe que, no campo da antropologia, o corpo é sempre reconhecido como um conceito relativo condicionado por variáveis tão distintas como a sociedade e o cosmos. Esta colocação dos autores enfatiza a dimensão do corpo como construção social, em função de cada sociedade ou do cosmos.

Após revisar os dicionários de diferentes disciplinas das Ciências Sociais, podemos concluir que:

a) ***Nos dicionários de especialidade, o termo corpo não se refere exclusivamente à condição de materialidade.*** Esse aspecto difere dos dicionários da língua geral, nos quais majoritariamente *corpo* é sinônimo de materialidade.

b) ***O corpo passa a ser sinônimo de pessoa.*** Uma das constatações mais relevantes da análise dos dicionários de especialidade é a relação entre o corpo e a pessoa. Essa perspectiva é especialmente evidente em alguns dicionários de teologia.

c) ***O corpo é o que permite que a pessoa socialize.*** A partir dessa perspectiva também pode ser constatada suas possibilidades comunicativa, representativa e simbólica. O corpo pode ser entendido não somente como corpo-objeto, mas também como corpo-sujeito ou corpo-próprio.

d) A antropologia que sustenta a maior parte de definições do corpo nos dicionários de especialidade é ***uma antropologia monista.***

### 2.2.2.3. A CONSTRUÇÃO DO LÉXICO CORPORAL NOS DICIONÁRIOS DE PEDAGOGIA

No campo da pedagogia, existem muitos dicionários terminológicos. Mesmo assim, do conjunto de dicionários estudados, poucos incorporaram o termo corpo e, desses, somente um está editado em língua espanhola<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Um exemplo de dicionários que não têm incorporado o termo corpo são o de Mesani, A-L. (1983) *Diccionario de pedagogía*, Barcelona: Grijalbo; Mialaret, G. (1984) *Diccionario de Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau; Speck, J. y Wehle, G. (1981) *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona:

No dicionário dirigido por Prellezo (1997), *Dizionario di scienze dell'educazione*<sup>15</sup>, incorpora-se o termo corpo, e a ele se dedica um espaço significativo em seu conjunto. No dicionário, dá-se a ele uma grande importância quando se afirma que “hoy no es posible pensar en un itinerario pedagógico que no atraviese a nivel de reflexión y experiencia la corporalidad”. É dos poucos dicionários que incorporam o verbete, mas essa ideia da impossibilidade de pensar em uma pedagogia que não incorpore a corporalidade é seu aporte mais significativo. Essa necessidade de atravessar o discurso pedagógico com a presença do corpo não tem por que seguir uma direção de positividade corporal, mas a interpretação da sua presença propicia possíveis visões negativas. No entanto, nesse dicionário se mantém a ideia de que:

[...] el significado originario y fundamental del cuerpo humano se caracteriza por la constatación que no se trata del cuerpo de cualquiera, de un sujeto indeclinable, de una persona única e irrepitible que al cuerpo, con el cuerpo y en el cuerpo da el sentido incondicional de la presencia.

Parte-se dessa concepção do corpo como parte fundamental da pessoa, que a faz única e irrepetível. Na perspectiva que nos oferece, o corpo revela a pessoa, e o faz a partir de seu interior, com a complexidade, por meio da sua existência, a projeta em sua possibilidade e lhe confere sua historicidade.

Mas os corpos isolados não têm razão de ser e, portanto, é necessário que mantenham relações com os outros. O corpo não está isolado, está em relação com outros corpos e o faz a partir da inserção nas dimensões espaço/tempo. A concretização dessas dimensões terá lugar no familiar, social e cultural, que terminarão por modelá-lo como se tratasse de uma segunda natureza. A concepção e a vivência do corpo, a partir de uma perspectiva negativa ou positiva, dependerá muito da constituição dessa segunda natureza.

---

Herder; e o *Diccionario de Ciencias de la educación*. Madrid: Santillana. Igualmente no incluemam a voz corpo o de J. L. Domènech e M. Viana (1994) *Terminología básica de didáctica y necesidades educativas especiales*. València: Nau Llibres. O mesmo acontece com o *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF, 1971, com *El Diccionario europeo de la educación* (1996) J. L. García Garrido, Madrid: Dykinson e com muitas outras obras de referência terminológica no campo da educação.

<sup>15</sup> Editado em Torino por SEI.



Mas, além dessas perspectivas que configuram e reconfiguram os corpos, Pori e Salonic (1997), os redatores do verbete corpo no *Dizionario di scienze dell'educazione*, relacionam diretamente a questão corporal com a pedagógica. É nesse sentido que entendemos a educação corporal como:

***Educar em uma visão global/integral do corpo/alma*** que, em um contexto onde o corpo é um instrumento de produção ou de prazer, a educação global (entendida a partir de sua presença e da intersubjetividade) é necessária.

***Educar na respiração***: habitar o corpo-próprio exige aprender muitas coisas relacionadas ao corpo, entre as quais encontramos a respiração.

***Educar o corpo vivo***: o sujeito se vê condenado a manter um corpo com um padrão de beleza; para romper com esta imposição externa dos cânones estéticos, a pedagogia favorecerá a experiência interna da reapropriação do corpo.

Também no *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation* incorpora-se o verbete corpo<sup>16</sup>. Essa preocupação, que até o momento não havia sido recolhida nas obras lexicográficas, pelo menos com a intensidade que agora se propõe, é a que marcará uma das linhas de parte da futura pedagogia. A conexão que os autores fazem entre bem-estar e sentir-se bem na própria pele é especialmente significativa no marco do livro. De fato, a incorporação da voz corpo nos dicionários de pedagogia somente acontece nos dicionários de publicações mais recentes.

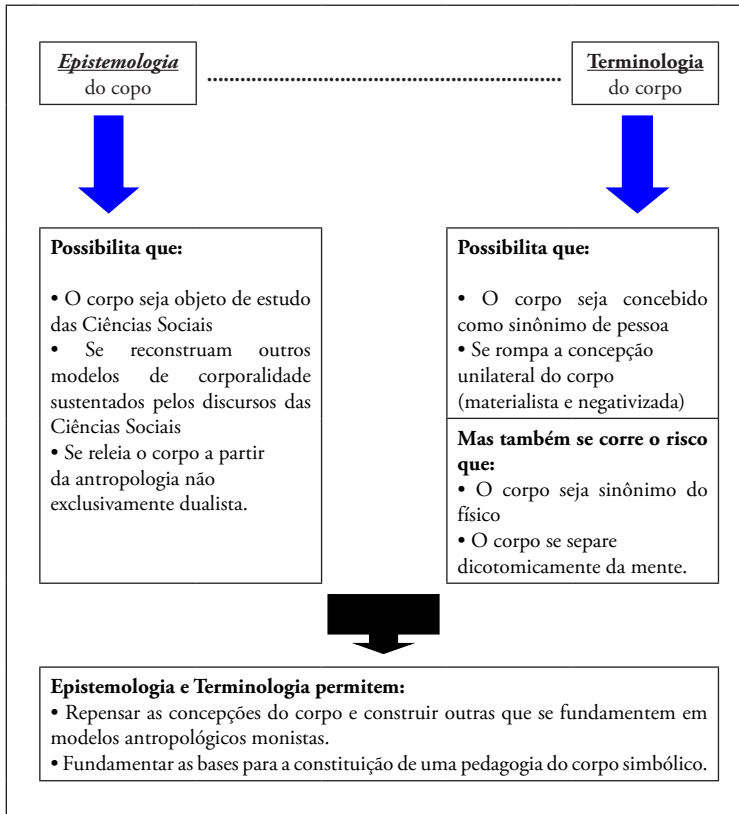
Desta forma, inclui-se o termo corpo no *Glosario de educación personalizada* (V. García Hoz, 1997). Nesse glosário, obra de referência terminológica do *Tratado de Educación Personalizada*, se afirma em relação com o corpo:

propio de la naturaleza humana es tener un cuerpo, que con el espíritu constituye una sola estructura sustancial (...) La corporeidad forma parte de la esencia humana y tiene una misión tan importante como insertar al hombre en la realidad. Una problemática actual es el culto al cuerpo.

<sup>16</sup> París: Nathan, 1994.

Percebe-se essa mudança epistemológica da pedagogia em relação aos os corpos e em relação à pedagogia, e constatamos que só a meados dos anos noventa o corpo se insere nas obras terminológicas e é um conceito que começa a incorporar-se aos discursos e às terminologias pedagógicas mais sistematicamente. As referências citadas se separam de uma visão do corpo centrada exclusivamente na sua dimensão física e passam a abrir-se às suas dimensões simbólica, social e cultural. Esse aspecto coincide com nossa ideia de propor uma pedagogia do projeto da ideação corporal.

*Fundamentos epistemológicos e terminológicos de uma pedagogia do corpo simbólico*



### 2.2.3. DEFININDO O CORPO SIMBÓLICO

Até aqui, vimos diferentes aproximações à conceitualização do corpo a partir de diferentes perspectivas. Parece-me que para poder construir as bases de uma pedagogia do corpo simbólico é necessário que nos perguntemos:

- A que tipo de corpo fazemos referência?
- Quais são as características deste corpo?

Na tradição fenomenológica tem se perfilado uma clara diferença entre o que se conhece como corpo *objeto* e como corpo *sujeito*; ou, o que é semelhante, como corpo *físico* e como corpo *simbólico*. Trata-se de dois conceitos que na língua alemã servem para designar duas dimensões ou perspectivas diferentes do corpo: *Körper* e *Leib*<sup>17</sup>. A diferença entre as duas concepções de um mesmo termo não foi precisada na língua espanhola a menos que se concretize com o suporte de outra palavra, adjetivando-a para lhe dar um significado mais específico<sup>18</sup>. O termo que nos interessa para este capítulo é a concepção do corpo como *Leib*, que, para Marzano, trata-se “de un cuerpo-sujeto-intencional” (2002, p. 01). É, pois, a partir dessa perspectiva, que se abre a possibilidade de que o corpo possa ser visto como algo além do propriamente físico (*Karrer*) e seja concebido como a parte constitutivamente subjetiva da pessoa. É assim que, segundo Merleau-Ponty, se passará a confirmar que “no estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (1945, p. 175).

Desse termo alemão (*Leib*), que já nos situa na órbita do subjetivo, sensível, vivencial e experimental (ante o exclusivamente objetivado e materializado), desprende-se o conceito corporalidade. A corporalidade já é a leitura do corpo a partir da sua dimensão simbólica, que

<sup>17</sup> A diferenciação entre *Körper* e *Leib* é uma precisão terminológica e conceitual compartilhada por boa parte dos fenomenólogos. Entre outros, é relevante o aporte feito por Edith Stein, no qual formula que “Le corps (*Leib*) est caractérisé et distingué de chair (*Körper*) purement et matérielle qui le constitue, par ceci que tous ses états et tous ses accidents son ressentis ou peuvent être ressentis” (1992, p. 57).

<sup>18</sup> Contudo, poderíamos nos aventurar a traduzi-lo –levando em conta a tradução dos termos de Edith Stein na sua versão francesa, por carne (*Körper*) e corpo (*Leib*).

Duch define como:

Cuando afirmamos que el cuerpo humano es corporeidad queremos señalar que es alguien que posee consciencia de su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación al futuro, de sus anhelos de indefinido a pesar de su congénita finitud (Duch, 2003, p. 282).

Ao longo do livro nos referiremos ao corpo como *Leib*, como corporalidade, embora em muitas ocasiões não o fazemos por meio destes termos e sim por meio do *corpo*<sup>19</sup>. Para ter um consenso conceitual, entendo por corpo a ***dimensão do sujeito que possibilita a socialização, a encarnação e a corporalização do mesmo no mundo (e não aquela parte do sujeito que se contrapõe à alma).***

*Contraposição entre Körper e Leib*

KÖRPER	LEIB
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata-se do corpo entendido como objeto analiticamente definível, passivo receptor das ações dos outros sobre ele mesmo. Concebe-se como um ato concluído e fechado, sem possibilidades de ser transformado nem variado (Isidori, 2002).</li> <li>- Podemos considerá-lo como organismo físico (Merleau-Ponty, 1945).</li> <li>- Corpo-objeto que equivale à <i>res extensa</i> cartesiana, é manipulável pelos demais, (Fullat, 1989).</li> <li>- O <i>Körper</i>, de forma natural, nunca pode deixar de ser corpo -entendido fisicamente, (Duch, 2003).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere-se à dimensão existencial, subjetiva e relacional do ser humano enquanto substância corpórea viva, inconclusa e indeterminada que se pode transformar e modificar (Isidori, 2002).</li> <li>- Trata-se de um organismo fenomênico (Merleau-Ponty, 1945).</li> <li>- Corpo-próprio que constitui a modalidade de meu existir (Fullat, 1989).</li> <li>- O <i>Leib</i> exerce a função de intercâmbio entre o espírito e a natureza. O <i>Leib</i> se constrói culturalmente no seu espaço (Duch, 2003).</li> </ul>

A concepção do corpo é necessária para esclarecer e concretizar que possibilidades se desprendem para as práticas educativas. Trata-se de poder concretizar as possibilidades do corpo na pedagogia com a finalidade de reduzir ao máximo sua ambiguidade. É assim que, a partir da dimensão *Leib*, passamos a:

<sup>19</sup> É por isso que insistimos nesta ideia. Exceto se indicamos uma leitura inversa, o termo *corpo* poderá ser lido como *Leib* ou *corporeidade*.

***Entender o corpo não como o problema e sim como possibilidade.***

Rompe-se com o dualismo que defende que: o corpo é uma prisão para a alma, o corpo não permite chegar objetivamente ao conhecimento ou o corpo priva de chegar a uma determinada excelência moral.

***Ter uma perspectiva pluridimensional.*** À diferença da leitura do corpo a partir de sua dimensão exclusivamente física, o corpo simbólico permite que tantos olhares quanto pessoas encarnem seus corpos.

***Recuperar a possibilidade de desenvolver o “projeto corporal”.*** Além das concepções do corpo como projetos biológicos aprioristicamente, sua dimensão simbólica permite dirigi-lo para onde o sujeito acredite ser mais necessário. Essa perspectiva rompe com a ideia dos corpos *em série*.

***Projetar o corpo em um cenário de fronteiras modificantes.*** O que faz, por exemplo, com que as relações educativas não passem somente por uma sincronia dos corpos.

***Passar da coisificação à subjetivação do educando.*** Isso permite falar de uma pedagogia que não procura educar os corpos, e sim educar a partir dos corpos.

***Repensar as ontologias corporais.*** Que constroem a realidade a partir das categorias de corpos ortodoxos e corpos heterodoxos.

**CAPÍTULO 3**  
Genealogia do corpo

## GENEALOGIA DO CORPO

*El cuerpo se ha adaptado, pues, a los usos, a las costumbres, a los vaivenes de la historia. Se puede decir que el cuerpo es el huésped silencioso de los signos de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar.*

[Vilanou, 2002, p. 340]

*Los hombres creen que, como ellos, los dioses poseen un vestido, la palabra y un cuerpo.*

[Clemente de Alejandría, *Stromata*, V, 109, 2]

A genealogia do corpo, parafraseando Foucault, consiste em uma investigação histórica que se opõe à unicidade do relato histórico. Tal como aponta Revel: “la genealogía trabaja a partir de la diversidad y de la dispersión, del azar de los inicios y de los accidentes: busca resituar los hechos dentro de su singularidad” (2002, p. 37). Falar do corpo ou da realidade do corpo no decorrer da história nos convida a revisar qual tem sido o seu papel na historiografia, especialmente na mudança historiográfica que marcou a nova historiografia liderada por Braudel. A escola dos *Annales* começou a fomentar - a partir dos anos quarenta - a crítica a uma história que tinha, quase de forma exclusiva, a política por objeto, e que pretendeu entender o fato histórico por meio de todos os aspectos da vida humana, privilegiando os coletivos acima das individu-

alidades (Figuerola, 2000, p. 67<sup>1</sup>). Como apontamos na introdução, a mudança de objetos de estudo da história e a incorporação de temáticas que anteriormente haviam sido consideradas menores permitiu incorporar o corpo aos discursos historiográficos. A história da infância, a história das pessoas com deficiência, a história dos jovens, a história dos idosos são exemplos claros dessa mudança de uma história geral e oficial, em direção a uma história de grupos específicos, que viveram de forma rotineira, mas que sempre estiveram à margem dos discursos históricos e das abordagens historiográficas. Podemos concluir, seguindo Ruiz Berrio “que en la historia nueva se cultivan todos los temas, se tienen en cuenta las individualidades y se resaltan las masas humanas y los grupos sociales, se recurre a todo tipo de fuentes documentales” (1997, p. 144).

A abordagem metodológica de nosso trabalho, a hermenêutica, pede que o objeto de estudo seja abordado a partir de três perspectivas diferentes: a temporalidade, a linguisticidade e a esteticidade. É neste marco referencial que Pagano coloca a seguinte reflexão:

El hombre deberá ser educado para saber interpretar el contexto en el cual se encuentra, deberá saber captar las líneas de tendencia de la historia; y todavía deberá saber leer el texto, la situación histórica contemporánea porque debe asumirse la responsabilidad de la libertad individual y debe ser consciente que con su aportación puede contribuir a modificar la experiencia humana (Pagano, 2001, p. 29).

Portanto, no momento em que os sujeitos são educados para se reconhecer de maneira historicamente inserida, faz sentido falar sobre a história do corpo e sua narrativa. Mas falar da condição da historicidade do corpo exige fazer referência à mesma condição de narratividade dos corpos. Os corpos se podem narrar? - poderíamos perguntar-nos antes de adentrarmos pelos caminhos historiográficos. A compreensão das experiências dos homens em seus corpos é a que coloca e dispõe dos corpos na condição da possibilidade de narrá-los. Em outras palavras: estar ciente do próprio corpo, entendendo-o não como algo separado e à parte de mim mesmo, mas como parte integrante do meu eu, permite “la historia nar-

---

<sup>1</sup> Para Ruiz (1997), foi com a aposentadoria de Braudel, em 1970, que se iniciou a possibilidade de renovação da historiografia.



rada dice el quién de la acción. Por lo tanto, la propia identidad de quien no es más que una identidad narrativa” (Ricoeur, 1996, p. 997). Por conseguinte, é nessa linha que se faz possível uma história do corpo que, em última análise, não é outra senão a história dos homens, mas que realça a ideia ocidental do que temos designado como corpo.

### 3.1 A ENTRADA DO CORPO NA HISTORIOGRAFIA

Somente depois que Rever e Petel (1974) introduziram o corpo como alvo de suas investigações historiográficas, é que ele fará a sua entrada oficial nas páginas da história. Seria um erro considerar que o corpo ficou fora da história, porque a história dos povos que viviam passava necessariamente pelo papel e pelo lugar que cada sociedade e momento histórico outorgava aos corpos de seus cidadãos. O corpo faz parte dos sujeitos que viveram todos e cada um dos momentos históricos, e, portanto, a história se construiu com base em corpos que eram incorporados pelos sujeitos que neles viviam. Quero dedicar esta seção a apresentar um relato histórico dos diferentes conceitos e/ou construções sociais de corpos que viveram, o que nos permitirá interpretar sua influência na construção dos discursos corporais.

Assim como nas outras disciplinas das Ciências Sociais, alguns historiadores incorporaram o corpo em seus discursos. A publicação da obra de Porter, *Historia del cuerpo*, contribuiu também com esse reforço historiográfico da mudança nos objetos de estudo. Mas, as duas publicações foram apenas o ponto de partida de uma nova linha de temas de pesquisa intensificada com a publicação, em três volumes, de *Fragments para una historia del cuerpo humano*, de Feher (1991), que participou da consolidação dos estudos para decifrar e interpretar qual foi o papel do corpo ao longo da história da humanidade. Neste sentido, Vilanou propõe que “los planteamientos de la Escuela de los Annales y de la historia de las mentalidades, han presenciado el resurgir de la historia del cuerpo” (2001b, p. 15 ). Uma conceituação que, de maneira geral, tentou trazer outros olhares à história. Será nesta direção que Sennett publicará *Flesh and Stone The Body and the City*, em cuja introdução afirma:

Carne y piedra es una historia de la ciudad contada a través de la experiencia corporal de las personas: cómo se movían hombres y mujeres, qué veían y escuchaban, qué olores penetraban en su nariz, dónde dormían, cómo se vestían, cuándo se bañaban, cómo hacían el amor en las ciudades que van desde la antigua Atenas a la Nueva York contemporánea (Sennet, 2002, p. 17).

O fato de que a cultura clássica (especialmente por meio do pensamento grego) e a tradição judaico-cristã se fundamentam em uma antropologia dualista contribuiu para o estabelecimento de que tudo aquilo relacionado com o corpo fosse entendido, visto e concebido negativamente. Das possíveis aproximações ao tema do corpo, é necessário determo-nos para analisar qual o papel desempenhado pelo corpo na história do Ocidente. Partilhamos com Aguirre que “no se puede entender el concepto de cuerpo sin aludir a las grandes corrientes filosófico-teológicas que actúan en la cultura occidental como sustrato conceptual de referencia” (1993, p. 146). Existem múltiplas cosmovisões do homem e da relação entre corpo e alma que não discorrem de uma forma linear ao longo da história, mas que o fazem circularmente. São maneiras de entender o homem que podem ocorrer paralelamente em contextos geográficos, sociais, culturais e temporais diferentes. Com as contribuições da antropologia cultural e da sociologia, os historiadores fizeram uso de linguagens que lhes permitiram reconstruir com maior precisão a história do corpo. Neste sentido, concordo com Porter que “sería groseramente simplista suponer al cuerpo humano una existencia atemporal como objeto natural y no problemático, con necesidades y deseos universales” (1993, p. 258). Partindo dessa fundamentação, proponho-me a reconstruir o papel do corpo por meio da história. Antes de reconstruir esse caminho, quero dedicar uma breve seção para refletir sobre a história natural do corpo.

### **3.1.1 FILOGÊNESE: A HISTÓRIA PARTICULAR DO CORPO**

O corpo teve em cada sociedade sua história; uma história que é denominada pelo nome de filogênese e que explica qual foi o processo

de humanização da espécie humana. Essa história do corpo evolui de forma paralela com a história do corpo na história. A evolução genética do corpo humano foi também determinada pelos fatos históricos que envolviam esses corpos<sup>2</sup>. Assim, por exemplo, a morfogênese do corpo do *homo sapiens* comporta várias determinações, o que, nas palavras de Morin (1973), se pode definir como multidimensional. A reflexão em torno desses temas criou múltiplas teorias que foram descritas, especialmente por meio da paleoantropologia, mas que habitualmente se concentram na dimensão genética desta evolução, tendo como ponto de vista exclusivo a biogênese<sup>3</sup>. Podem existir outros olhares para a evolução do corpo, como o que propõe Dostie, e que denomina *sociogênese do corpo humano* (1988, p. 25). A constituição do corpo tem um importante fundamento na evolução genética, mas também evoluiu por meio de características ecológicas, demográficas e sociais. A organização social e cultural pressionou significativamente esta evolução genética e conduziu a hominização para uma determinada direção. Nesse sentido, Dostie afirma que “la actualización de un gran número de características somáticas depende de la interacción entre la estructura genética y de las presiones del medio que a menudo pueden producir variaciones importantes” (1988, p. 29).

Nessa mesma direção insistem os trabalhos de Jacquard, nos quais o autor propõe que os homens têm respondido às agressões exteriores diferentemente de outras espécies, e que estas respostas se apoiaram na cultura, e não na genética (1978). Graças à técnica foi possível a evolução e o controle do natural, que na interpretação mitológica do fenômeno era atribuída aos deuses. Na evolução do controle dos efeitos corporais, Galimberti revela que a técnica antiga era pouco preocupante porque não contradizia a ordem natural. Um exemplo disso são as formas de proteção do organismo contra várias doenças<sup>4</sup>. A raça humana

<sup>2</sup> Tal como como propõe Dostie: “muchos trechos corporales, de apariencia puramente biológica, que parecen principalmente determinados por el patrimonio genético, pueden haber sido estimulados culturalmente, de tal suerte que a genotipos parecidos les pueden corresponder fenotipos diferentes y a la inversa” (1988, p. 29).

<sup>3</sup> A biogênese pode ser definida como a formação da vida. De fato, trata-se de um conjunto de fatores de natureza biológica que narram a evolução da vida. A partir desta perspectiva, podemos falar de biogênese do corpo humano.

<sup>4</sup> Para Martí, essa temática se encontra diretamente relacionada à noção de epidemia: “En su noción más convencional la epidemia es aquella enfermedad infecciosa, accidental y transitoria que se difunde entre un

tem lutado contra pragas e doenças, criando vacinas e medicamentos, mas não evoluindo geneticamente para responder diretamente a esses contratempos. Essa evolução da espécie “surge como la capacidad de producir conjuntos estructurantes al margen de la información biológica, sin que sea necesario pensarlos explícitamente opuestos a la naturaleza” (Via, 1992, p. 31). Na verdade, trata-se da invenção das ferramentas como um elemento diferenciador<sup>5</sup>. Para Galimberti, a técnica e a evolução filogenética caminham juntas, dado que “el cuerpo humano ha tenido la posibilidad de transferir a la mano el campo de su relación con el mundo” (2000, p. 97). Uma mão, neste caso, foi entendida como uma extensão do corpo<sup>6</sup>. Por motivos relacionados ao ambiente, a forma e a estrutura do corpo evoluiu até chegar ao *Homo Sapiens*<sup>7</sup>. O corpo, apesar de sua própria evolução biológica, é o que viveu através de diferentes culturas, de diferentes momentos históricos, atravessando ideologias, conceitos e negações. Um corpo que tem atravessado os diferentes momentos históricos, e não deixa de localizar-se (e relocalizar-se) nas novas percepções e imaginários sociais.

### 3.2 O CORPO E O OLHAR HISTÓRICO

A imagem social do corpo tem evoluído de forma constante ao longo dos períodos que compõem a história da humanidade. Há muitas maneiras possíveis para organizar uma visão histórica do corpo, apesar de eu ter tomado a decisão de começar das grandes construções do corpo nos processos históricos<sup>8</sup>. A história que eu estudei é uma história do

---

gran número de personas de un territorio o una región determinadas (...) Un sacerdote en nombre de los ciudadanos de Tebas reclama a Ede no una respuesta médica sino una decisión política, orientada a poner fin de manera drástica a la epidemia que arrasa la ciudad” (1995, p. 47).

<sup>5</sup> A definição de homem como aquele que fabrica ferramentas tem sido polêmica. Neste sentido, se pode consultar o trabalho de Boné (1979). Como elemento diferenciador é interessante a tese de Via, na qual defende que o homem é o animal que fabrica ferramentas que por sua vez fabrica outras ferramentas (Via, 1992).

<sup>6</sup> Esta percepção se perderá nos *Homo habilis* e *Homo erectus*.

<sup>7</sup> Sobre os trabalhos que estudam a evolução e devido ao alcance do tema, me remeto ao trabalho de Via (1992). Igualmente interessante é o enfoque que propõe W. Köhler (1930) al expòr sus investigaciones realizadas nas ilhas Canárias sobre os chimpanzés onde se podia entrever proximidade entre o homem e os grandes símios

<sup>8</sup> Há outras maneiras para agrupar e interpretar o corpo por meio de múltiplas perspectivas. Uma delas é a proposta de Detrez. Ele aposta em fazê-lo a partir das seguintes etapas: o corpo túmulo, o corpo máquina, a fisionomia do corpo, o corpo na medicina moderna e o corpo objeto (2002).

corpo no Ocidente<sup>9</sup>. Corbi, Courtine e Vigarreloo dizem, na apresentação da sua *História do Corpo*:

Abordar el cuerpo desde una perspectiva histórica permite restituir en primer lugar el núcleo de la civilización material, los modos de hacer y sentir, las adquisiciones técnicas y la lucha con los elementos: el hombre concreto, en definitiva, del que hablaba Lucien Febvre, el hombre vivo, el hombre de carne y hueso. De ese universo sensible emerge una exuberancia existencial, un cúmulo de impresiones, de gestos y de producciones que determinan el alimento, el frío, el olor, el movimiento o el mal, una serie de marcos físicos primigenios (2005, vol. 1, p. 17).

As três primeiras etapas que apresento – o nascimento de um dualismo corporal, as controvérsias sobre o corpo na cultura cristã e a percepção do corpo na modernidade – estão claramente marcadas e guiadas pelo pensamento filosófico, enquanto as duas últimas estão guiadas pelo pensamento e pela prática médica. Para Detrez, a reconstrução do corpo pode seguir duas linhas principais: uma que o opõe à alma e a outra que o opõe ao indivíduo: “El cuerpo, desde la Antigüedad, ha sido pensado desde dos perspectivas opuestas: una plantea la asociación entre cuerpo y alma, la otra se refiere a él a partir de enmarcarlo solamente en su materialidad, apuesto al individuo mismo que lo piensa” (Detrez, 2002, p. 42). Estudei os diferentes períodos agrupando-os de acordo com concepções distintas de corpo que existiram ao longo dos tempos.

### **3.2.1 O NASCIMENTO DO DUALISMO CORPORAL: PERSPECTIVAS E CONTROVÉRSIAS**

Enquanto alguns dos trabalhos que propuseram um olhar arqueológico sobre o corpo começaram a sua jornada na Grécia, penso (pela importância e por sua influência ao longo do Antigo Testamento (AT) em toda a cultura ocidental) que não se pode ignorar a concepção,

<sup>9</sup> A história do corpo que eu proponho centra-se no corpo vivido no Ocidente. Eu escolho essa opção porque este livro não se propõe a estudar a construção de outros corpos nos discursos pedagógicos, mas centra-se sobre o corpo ocidental. O estudo dos corpos não-ocidentais na educação é em parte uma questão já estudada mas requer, necessariamente, ser abordada a partir de diferentes disciplinas e áreas geográficas.

a presença e a experiência dos corpos nessa cultura<sup>10</sup>. O Antigo Testamento nos oferece uma visão unitária do homem que, nas palavras de Gevaert, se traduz na ideia de que: “el hombre semita vive y se interpreta a si mismo como unidad, aun cuando esa unidad puede representar aspectos diversos según las relaciones en las que está inserto el hombre” (1995, p. 72). A tese de Gallibemberti reforça a ideia da existência de uma antropologia monista na antiguidade, especialmente quando diz que: “la tradición judío-cristiana ignora el dualismo griego de alma y cuerpo” (1983, p. 33). Mas, apesar dessa visão monista do homem no pensamento hebraico, para Navarro:

El cuerpo, tal vez por su obviedad, no parece haber entrado plenamente, como categoría, en la antropología bíblica (...) a excepción de las obras como la ya clásica de H. W. Wolff *Antropología del Antiguo Testamento* (1975) que dedica un capítulo al ser humano visto como *bâsâr* y emplea la terminología corporal para tratar de otros aspectos antropológicos (1996, p. 137).

Apesar da fundamentação antropológica monista, a recepção das Sagradas Escrituras, com as suas traduções posteriores no Ocidente, provocaram claras confusões terminológicas e hermenêuticas<sup>11</sup>. Isso aconteceu porque os conceitos relativos ao corpo são traduzidos como *corpo*, *alma* e *espírito*, conceitos que nas línguas românicas têm uma clara conotação dualista<sup>12</sup>. No AT não se percebe esta dimensão dualista do homem, mas, apesar disso, existem algumas referências – nos escritos do judaísmo helênico e muito influenciados pelo pensamento grego- que permitem ter e manter uma concepção dualista do homem<sup>13</sup>. Essa breve referência ao dualismo não irá mudar a concepção monista do homem que prevalece ao longo do AT, mas o homem he-

<sup>10</sup> No caso do trabalho de Andrieu (1993) que na introdução do livro dedica-se a reconstruir a história do corpo - parte do corpo na Grécia e esquece diretamente a concepção do corpo no contexto hebraico. Acontece o mesmo no livro de Sennett (2002), no qual começa com o corpo em Atenas de Péricles.

<sup>11</sup> A tradução mais conhecida é a conhecida como *de los LXX*. Nesta versão da Bíblia, traduziu-se *basar* (carne) do grego *sôma*, desde que não se expressasse a caducidade do homem enquanto um ser criado, nem a diferença entre carne e ossos, mas sua totalidade ou unidade, sem oposição à alma (*nefesh*). Este assunto é extensivamente referenciado no dicionário de Ramos (2001), especialmente no verbete *cuerpo*.

<sup>12</sup> Uma explicação para esse fato pode ser encontrada nas raízes gregas de grande parte do vocabulário que usamos para designar determinadas partes do corpo humano.

<sup>13</sup> Veja o *Diccionario Enciclopédico de la Biblia* (1993) em seu verbete *corpo*.

breu continuará a ser um corpo, e seu corpo vai ser nada mais do que ele mesmo.

A questão do corpo na antropologia bíblica torna-se fundamental, a ponto de que a vida é impensável sem o corpo, a vida além dos limites corporais<sup>14</sup>. Tanto *no mundo daqui* quanto no *mundo de lá*, o ser humano reivindica o corpo como dado fundamental de si mesmo e de sua existência (Raurell, 1989). Um exemplo do que Raurell propõe, temos em Isaias 26, versículo 19 “revivirán tus muertos, sus cadáveres resucitaran; se desvelan y exultarán los que yacen en el polvo”. Esta visão positiva do corpo e da representação da pessoa em seu corpo se torna patente quando no livro de Gênesis se faz uso do concito *arummîm* (nu). Adão e Eva estão no Jardim do Éden e estão nus quando ocorre a narração do surgimento da serpente e o ato de seduzi-los. Com este episódio terminará a nudez dos homens na terra e se dará início (simbólico) à longa peripécia do corpo para dissimular-se, para apagar-se como carne<sup>15</sup>.

Após o exílio babilônico, ocorre o surgimento da crença na ressurreição da carne (Ez., 37, vers. 1-14), que implica em uma existência real de todo homem após a morte. Mas apesar de todos esses aspectos, a antropologia do AT prepara a transição para uma antropologia dualista. Esta mudança é a que se dará por meio do que é conhecido como judaísmo helenístico (século III a.C.) que, influenciado pelo pensamento grego, levará a posições de desprezo do corpo humano. O desprezo baseia-se na ideia de que o corpo começa a ser considerado origem e sede das paixões (Si 7, 24; 23, 17; 47, 19) e é inerente a este fato que se apresenta o homem formado por corpo e alma. Essa dualidade do homem ainda tem as características de dualidade que se representará na metafísica radical pessimista dos agnósticos do século II d. C. (Ramos , 2001) .

<sup>14</sup> Essa abordagem pode ser reforçada com a proposta de Tresmontant, afirmando que o hebraico é uma língua concreta, que denomina somente aquilo que existe. Por esta razão, não haverá uma palavra para descrever o que entendemos por “corpo”. Ninguém jamais viu a matéria ou o corpo e, portanto, não se pode encontrar em hebreu (1953, p. 53).

<sup>15</sup> Sobre este assunto é interessante a interpretação de Navarro: “primero están desnudos y no lo saben (Gén. 2, 25): no han aparecido las diferencias, no se miran, y por tanto no se conocen. La desnudez es aquí el signo de la inconsciencia, de un espacio sin explorar, sin personalizar (...) Luego están desnudos y lo saben (Gén. 3, 7): tiene lugar una actividad parcial de coapertura. La mirada mútua que les hace de espejo, una vez que han accedido al conocimiento y a la autonomía, les hace buscar refugio y defensa (...) Ahora (Gén. 3, 21) este cuerpo, desnudo en su creaturidad, es el que Dios cubre, no ya parcialmente, sino como vestido” (1993, pp. 274-275).

Comentário à parte merece o tratamento do corpo das mulheres no Antigo Testamento. É necessário insistir na ideia de que existem poucos estudos sobre essa temática específica, mas os existentes demonstram anos de obscuridade e negação de determinadas evidências. Entre algumas das poucas publicações que estudaram o corpo da mulher no AT é notável o trabalho coordenado por Navarro (1996). Navarro diz que seu objetivo é o de “sacar a la luz y hacer visible lo obvio” (1996, p. 138). E, no capítulo intitulado *Corpos invisibles, cuerpos necesarios*, a mesma autora esclarece que, ao estudar o vocabulário sobre o corpo, o que é relativo à corporalidade das mulheres, é limitado ao tratamento do sexo, às instituições de família e descendência (1996, p. 138).

É evidente, a partir dessa perspectiva, que o corpo normativo do AT é o corpo dos homens, enquanto que o corpo das mulheres é um corpo da diferença, um corpo preparado para uma função muito específica: a maternidade. Também se evidencia que quando aparecem no AT termos próprios da corporeidade feminina (como seria o caso de entranhas – *rehem* –) essas não merecem mais atenção do que uma menção<sup>16</sup>. A antropologia do AT é, portanto, uma antropologia androcêntrica e tudo sobre as mulheres acontece em um plano ofuscado, tanto nos livros do AT quanto na maioria das exegeses bíblicas posteriores.

Toda essa cosmovisão do homem semita, entendido a partir de uma unidade psicossomática e que faz referência à sua constituição ontológica corporal, será em grande parte desconhecida no mundo grego. Nesse sentido, existem muitas maneiras de ler a história do corpo na Grécia. Optei por manter um equilíbrio entre a visão cotidiana e a visão acadêmica do corpo grego. Essas duas visões dos corpos gregos nem sempre vão na mesma direção, mas nos podem oferecer paisagens corporais divergentes. Eu começo com uma descrição das formas de viver o corpo na Grécia pelos cidadãos e em seguida ofereço dois pontos de vista opostos e ao mesmo tempo complementares entre Platão e Aristóteles.

<sup>16</sup> Sobre estas diferenças corporais e o tratamento dado a cada uma delas, é relevante a proposta de Navarro “No tengo noticia que exista un término para nombrar la vagina, cuando en cambio existen términos como mebusim, raglayim, yerek y yad más o menos eufemísticos para nombrar el pene” (1996, p. 138).



A concepção não-dualista do homem está presente tanto na Bíblia quanto nos escritos homéricos<sup>17</sup>. Para Laín Entralgo é Homero que desenvolve a tarefa de sistematização de ideias e conceitos em torno do corpo. Homero é o primeiro testemunho do saber dos gregos sobre o corpo humano porque:

Recogiendo palabras vigentes en el habla de las costas jónicas en las postrimetrías del siglo IX a. de C., y dando con ello inequívoco testimonio de la extraordinaria capacidad de los antiguos griegos para la observación visual y la denominación distintiva, los poemas homéricos contienen una gran copia de términos anatómicos que luego serán técnicamente empleados por los médicos (Laín Entralgo, 1987, p. 67).

A presença do corpo, anunciada na literatura homérica, se fundamentará na ideia de que a saúde, a beleza e a juventude do corpo são os bens supremos que devemos preservar. A doença foi vivida de forma muito negativa, enquanto que a beleza e a destreza corporal dos vencedores das Olimpíadas foi, durante alguns séculos, patrimônio da humanidade (Laín Entralgo, 1987). O corpo, entendido como bem supremo, terá sua tradução na vivência intensa da sexualidade, que deverá permitir chegar a esse estado supremo de bem estar.

Com a publicação do primeiro volume de *L'histoire de la sexualité* (1976) por Michel Foucault, torna-se evidente que o corpo na Grécia foi um ponto paradigmático na sua história<sup>18</sup>. Para Foucault, o que caracteriza o corpo grego é o uso pragmático que dele se faz. A questão sexual se encontrará no centro das práticas corporais e, como consequência disso, o desejo e sua consecução será o que fundamentará uma determinada estética da existência. Nesse contexto social - especialmente na Grécia de Péricles - a nudez dos corpos será admirada e não terá nenhuma conotação negativa. “En la ciudad - dice Sennett - los jóvenes luchaban desnudos en el gimnasio; las ropas sueltas que los hombres llevaban por la calle y en los lugares públicos dejaban al

<sup>17</sup> Em Homero o termo *psiché* não toma o significado de alma oposta ao corpo, nem o termo *soma* não é o corpo em oposição à alma.

<sup>18</sup> Eu trabalhei com a edição de 1984.

descubierto sus cuerpos” (2002, p. 35). A nudez, em nenhum caso, teria um significado de fraqueza, falta de proteção; muito pelo contrário, o corpo nu grego era anunciador da condição de uma pessoa forte.

Foucault e Sennett (1982) observam que os espartanos foram os primeiros a participar dos Jogos Olímpicos nus, enquanto os *barbaroi* (estrangeiros bárbaros) cobriam o sexo nas suas aparições públicas. Esta leitura do corpo nu como símbolo da civilização pode parecer contraditório à luz das concepções contemporâneas do corpo, mas no contexto grego a nudez afirmava a dignidade do indivíduo cidadão.

Essa admiração pelos corpos e sua hermenêutica se converterá em um elemento diferencial entre a cultura ateniense e a espartana. Se para os primeiros a educação do corpo era parte de um amplo projeto educacional global para a pessoa, para os segundos tratava-se de possuir um corpo educado e forte; enquanto nos ginásios de Atenas se formavam jovens na educação corporal e intelectual, em Esparta se limitava a educar para possuir corpos fortes. Este complemento ateniense adicionado à educação corporal se concretizava na educação dos jovens para o aprendizado de uma determinada maneira *de estar nus* na pólis, embora seja verdade que este estar nu não era vivido de forma negativa pela sociedade<sup>19</sup>.

Mas a visão do corpo nu e das relações sexuais serão para Foucault uma das questões mais controversas na história da humanidade. Em *L'usage des plaisirs* afirma que, para alguns autores, “la actividad sexual era menos favorable a la salud que la abstención pura y simple y la virginidad” (1984, p. 22). A educação do corpo do jovem grego passava por converter o corpo individual em um corpo político, sendo, precisamente, no ginásio onde o jovem aprendia que “su cuerpo era parte de una colectividad más amplia llamada polis y que el cuerpo pertenecía a la ciudad” (Sennett, 2002, p. 50). Essa concepção do corpo como um corpo político será uma constante até hoje.

À luz do que eu disse até agora em relação ao corpo grego, pode-se afirmar que na época arcaica, a corporeidade grega não diferencia

<sup>19</sup> Os temas da experiência e recepção dos corpos na pólis podem ser expandidos com o trabalho de Jaeger (1957).

entre corpo e alma, mas como Vernant propõe: “lo corporal en el hombre comprende tanto realidades orgánicas como fuerzas vitales, actividades psíquicas e inspiraciones o influjos divinos” (Vernant, 1991, p. 21).

A sentença platônica de que o corpo é uma prisão para a alma impregnou as cosmovisões do homem que chegaram até nossos dias, iniciando uma tradição de pensamento que tem sido caracterizada, sobretudo, pela sua ancoragem na antropologia dualista<sup>20</sup>. Assim, a máxima *sōma sema* é, nas palavras de Galimberti, um paradoxo, já que “Platón sorprende al griego del siglo IV, rompiendo con la visión que el primitivo tenía de civilidad que había conquistado por entero la cultura de Occidente” (1983, p. 17).

Em uma passagem do Fédon, Platão anuncia que:

Mientras tengas cuerpo y esté nuestra alma mezclada con semejante mal, jamás alcanzaremos de manera suficiente lo que deseamos (...) En efecto, son un sinfín de preocupaciones las que nos vienen del cuerpo por culpa de nuestra alimentación; y encima si nos toca alguna enfermedad nos impide la caza de la verdad. Nos llena de amores, de deseos, de temores, de imágenes de todas clases, de un montón de naderías, de tal manera que, como se dice, por culpa suya no nos es posible tener nunca un pensamiento sensato. Guerras, revoluciones y luchas nadie las causa sino el cuerpo y sus deseos, pues es por la adquisición de riquezas por lo que se originan todas las guerras, y a adquirir riquezas nos vemos obligados por el cuerpo, porque somos esclavos de sus cuidados; y de aquí que por todas estas causas no tengamos tiempo de dedicarnos a la filosofía. Por su culpa no podemos contemplar la verdad (Fedón, 66bc).

Mas a fervente hostilidade demonstrada no Fédon de Platão não é nova no pensamento grego; o filósofo herda a tradição do pensamento órfico<sup>21</sup> e pitagórico sobre o conceito de homem e que papel se

<sup>20</sup> Existem alguns estudos ainda muito recentes que apontam para uma posição em que o dualismo platônico entre corpo e alma não é tão claro. Nesse sentido, podemos ver o trabalho de González (1999) que faz parte de um projeto de pesquisa sobre uma nova hermenêutica platônica que se realiza entre universidades espanholas e norte-americanas. Como afirma González: “Ninguna interpretación de Platón no ha sido tan influyente ni ha sobrevivido tanto como la neoplatónica. Perduró prácticamente indiscutida desde el siglo III hasta el siglo XVIII (...) Cuando se cristalizó el neoplatonismo, en parte gracias a San Agustín” (1999). Também é especialmente significativo o trabalho de Reale sobre a nova hermenêutica Platônica (1989).

<sup>21</sup> Como proposto por Duch e Melich, “la finalidad de la vida órfica, sobretudo a través de unos estrictos y fundamentados tabús dietéticos, se encontraba, en el centro de la vida cotidiana” (2003, p. 5). Dos muitos

outorga ao seu corpo<sup>22</sup>. O que é certo, é que o pensamento platônico e o lugar que tem ocupado a crença de que o corpo é a prisão da alma (*sōma, sema*) marcou grande parte da visão que o Ocidente construiu do corpo<sup>23</sup>. Uma visão que passa por conceber o corpo negativamente (desprezível, que não permite o acesso ao mundo das ideias, etc.). De acordo com Paturet, a visão negativa do corpo para Platão “es a menudo investida de un valor negativo que traduce la falta de la cual la humanidad, desde los orígenes, se ha sentido culpable” (2001, p. 21). O próprio Platão afirma que a alma “se separa pura, sin arrastrar al cuerpo, cuando ha pasado la vida sin comunicarse con él por su propia voluntad” (Fédon, p. 80a-81a). Essa perspectiva também é tratada por Platão em *La República*, em que “el cuerpo, verdadera caverna, se encuentra preso de las trampas de las ilusiones, confundiendo las sombras por las realidades” (Detrez, 2002, p. 30). Seguindo a mesma temática, Martínez defende que para Platão:

El alma vió las ideas en una vida anterior; lo que delimita esa vida con respecto a la presente es la unión del alma al cuerpo, que es entendida como una caída. En que cuanto prisionera en el cuerpo, el alma está entregada a lo sensible y olvidada de la verdad (Martínez, 1973, pp. 135-136).

O dualismo platônico foge do materialismo (que considera que a alma é também matéria) e do epifenomenismo (que propõe que a alma não tem entidade por si só, mas sempre depende de outros fenômenos ou processos da pessoa) presente em algumas teorias filosóficas anteriores ao resto. A saída do encarceramento da alma por parte do corpo se traduzirá para Platão no acesso ao mundo das ideias. É, nas palavras de Robin, que “la purificación habitúe al alma a separarse del

---

trabalhos dedicados ao Orfismo, quero destacar o trabalho de Mircea Eliade (1976).

<sup>22</sup> Para Laín Entralgo (1987, p. 198), este fato é a chave. O autor afirma que não é por acaso que Equecrates, tão ansioso para escutar de Phaedon o relato da morte de Sócrates, forma parte do círculo pitagórico de Flionte, e que Cebas e Simmies, procederam do círculo de pitagórico de Tebas.

<sup>23</sup> Neste sentido, é a contribuição significativa feita por Galimberti (1983, p. 25) “Di qui l’alternativa: o si mantiene la primitiva identificazione dell’uomo col suo corpo e in questo modo gli si nega l’accesso alla verità, o glielo si concede ma allora bisogna identificare l’uomo con un elemento immateriale, l’anima appunto, che, simile por natura all’essenza ideale della verità, guarda il corpo come ad un “carcere” o ad una “tomba”. Nesta mesma linha também é relevante o trabalho de Courcelle (1966).

cuerpo para recogerse en ella misma” (1983, p. XXVI). Matéria e espírito seriam duas realidades tão diferentes que não poderiam chegar a comunicar-se, nem mesclar-se, nem unir-se, como se fossem uma única substância (Torello, 1993). A obra de Platão que traz com mais energia essa dicotomia é o *Fédon*. O estudioso e crítico de Platão, Grube, diz que é no *Fédon*, em que se dá “forma más violenta y más tajante que en ningún otro texto platónico, un excesivo dualismo, un divorcio casi completo, entre el alma y el cuerpo” (1973, p. 45). Esta posição dualista no *Fédon* é também confirmada por Starobinski (2000, p. 29) ao afirmar que “aquí, el alma abandona el cuerpo tras haberse sentido abandonada por el cuerpo. En la perspectiva platónica el cuerpo no tiene verdadera intimidad. Sus dolores, sus placeres, por agobiantes que sean, son ilusiones exteriores, como los muros de la cárcel”. Uma prisão que o corpo exerce sobre a alma que pode ser entendida como “lo térreo, lo visible, lo mortal, lo impuro, lo que con sus afecciones y movimientos perturba el conocimiento de la verdad” (Laín Entralgo de 1987, p. 106). Enquanto a alma, concebida com muito mais frequência a partir de posições positivas, será entendida como “lo divino, lo invisible, lo inmortal, lo puro, lo que permite la contemplación de las ideas y por naturaleza debe en él imperar” (Laín Entralgo, 1987, p. 106).

Platão nos deixa, então, como legado, uma antropologia filosófica dualista, que será alimentada por muitas tradições até chegar aos nossos dias. Uma antropologia dualista que fez o homem pensar ser fundamental cuidar de sua alma e o que lhe poderia impedir de chegar ao máximo esplendor deste cuidado anímico era, precisamente, a encarnação do corpo em que vivia. Mas, como citado anteriormente, a contastação de dualismo platônico pode ser revista e matizada. Em relação à hermenêutica corporal platônica, Brisson e Frabeau propõem que “No se trata de privarse del cuerpo, pero si de controlarlo; es decir, de conocerlo, cuidarlo y gobernarlo” (1998, p. 19). É necessário que o homem conheça seu corpo e tente buscar um equilíbrio entre sua alma e seu corpo, sendo o cuidado do corpo um dos aspectos mais relevantes (*Timeo*, 88b-89d). Esta revisão do dualismo platônico permanece aberta à espera de novas perspectivas e estudos filológicos que apresentem com mais detalhadamento o papel do corpo na sua filosofia.

A concepção da relação entre corpo e alma será compartilhada por Aristóteles, que criará uma importante mudança na concepção do corpo<sup>24</sup>. O fato de seu pai ter dedicado sua vida à medicina e que, durante sua juventude, o ajudara no exercício da profissão, o havia conduzido a realizar uma reflexão filosófica sobre o corpo, levando-o a conceber o homem do ponto de vista não estritamente dualista. Em suas primeiras obras ainda se pode rastrear a influência do pensamento platônico e dos posicionamentos dualistas. Em obras posteriores, especialmente em *De anima* (seu último período), o corpo já não era uma prisão para a alma, mas tornou-se um instrumento natural da alma, elaborando, assim, uma filosofia que vai além da dicotomia mente-corpo.

Com as reformulações corporais aristotélicas, o corpo inicia uma nova etapa na história do pensamento, mas também na vivência e recepção por parte da sociedade; agora, o homem é formado pela união de corpo e alma, sendo uma única substância, um único ser. O próprio Aristóteles afirma que:

El alma es el acto de un primer cuerpo natural que tiene la vida en potencia. Se trata del cuerpo orgánico, de manera que el alma es el acto primero del cuerpo natural orgánico; por esto no es necesario preguntar si el alma y el cuerpo son una misma cosa, ... (De anima, 412a26, 412b 1 ss).

Para alguns autores, é necessário entender a obra de Aristóteles, assim como a de São Tomás, como uma batalha contra as posições dualistas antropológicas<sup>25</sup>. Mas é verdade que, apesar dessa tentativa de superar as posições dualistas, Aristóteles teve a intenção de não cair no reducionismo da perspectiva materialista atomística do seu tempo. Para Aristóteles, não se tratava de que a *psykhē* fosse uma realidade material, mas sim inseparável dele (Laín Entralgo, 1987, p. 119). Corpo e alma não podem ser distinguidos, eles são a mesma coisa<sup>26</sup>. Estas posições diferentes

<sup>24</sup> Nas palavras de Torelló: “de joven, y por influencia de Platón, Aristóteles tenía un concepto de alma como el de su maestro; pero después aplica al hombre su teoría del hilomorfismo (...) El cuerpo es materia que está en potencia para recibir la forma que es el alma” (1993, p. 356).

<sup>25</sup> Refiro-me ao trabalho de Gevaert (1995).

<sup>26</sup> Para entender este aspecto da unicidade do corpo e alma é relevante o que afirma Naval ao estudar educação, retórica e poética em Aristóteles. Assim, o cidadão deve formar-se tanto ao nível intelectual

entre corpo e alma na filosofia platônica podem ser organizadas a partir de três períodos conceituais diferentes e, nas palavras de Gallimberti são:

- O Período de Eudemo, em que Aristóteles adota a tese platônica que sustenta o dualismo alma - corpo.
- O Período Analítico e Ético, que entende o corpo como instrumento da alma.
- O período da Alma (e do livro sobre Metafísica) que considera a alma como uma enteléquia, como uma representação e atuação do corpo (Gallimberti , 2000, p. 149)<sup>27</sup>.

Apesar da abordagem do encarceramento da alma por parte do corpo defendida por Platão, a exaltação e vivência cotidiana positiva do corpo foi um dos pontos relevantes da cultura grega. Andrieu afirma que “con las preocupaciones de uno mismo el cuerpo griego prepara al cuerpo cristiano” (1993, p. 17). As recomendações para manter certas abstenções corporais, a exaltação da virgindade, a austeridade em alguns temas cotidianos, a fidelidade com o parceiro e o desprezo por amor homossexual farão, já desde o século IV a.C., que ocorra uma transição em direção o corpo cristão.

A representação e os usos que os romanos fazem do seu corpo é consideravelmente diferente do que faziam os gregos. O corpo romano é um corpo em situação de transição entre o corpo grego e o corpo do Novo Testamento. Como Paquet afirma em um estudo interessante sobre a história da beleza, “si el cuerpo griego aspiraba a una belleza luminosa de atleta, el cuerpo romano, castigado por una dieta muy condimentada, maltratado por la contaminación de las calles y las emanaciones de la cloaca maxima, amenaza con pudrirse sin remedio” (1998, p. 27). A diferença, pelo menos no período em que a cultura grega ainda não havia influenciado excessivamente o mundo romano, é bastante significativa: o ideal de beleza do corpo

---

quanto ao nível físico-corporal, e ambas as perspectivas formativas se influenciarão mutuamente. Para Naval, “la paideia debe vencer la dificultad de armonizar naturaleza y logos” (1992, p. 47).

<sup>27</sup> Estes três períodos podem-se sedimentar e expandir a partir do trabalho de Ross (1982) e Düring (1976).

grego contrasta com a imagem de um corpo romano envolto de certa corrupção carnal.

O conceito do desejo puramente corporal representará outra diferença na percepção do corpo entre gregos e romanos. Enquanto que para os gregos era interpretado como algo que não tinha conotações negativas, para o povo romano a ideia de manter desejos puramente corporais é sinônimo de terror. Nas palavras de Sennett, o desejo corporal representava para o povo romano “el aniquilamiento de las convenciones sociales, el desmantelamiento de la jerarquía, la confusión de las categorías... el desencadenamiento del caos, de la conflagración, del *universus interitus...*” (2002, p. 97). Embora o desejo corporal não tenha sido concebido positivamente, se começa a desenvolver um culto ao corpo que se traduz na grande quantidade de horas diárias dedicadas à higiene e ao cuidado do corpo. As termas de Caracalla, luxuosamente construídas em mármore, são um exemplo da dedicação e cuidado que os romanos dedicavam ao corpo. Com uma capacidade para acomodar mais de duas mil pessoas, reflete a necessidade de lavar o corpo do povo romano. As opções que ofereciam as termas eram distintas. No estudo que Paquet faz da história da beleza, expõe que nas termas:

Tras haber pasado por el unctuarium, donde se recubría el cuerpo con arena, polvo y aceite, el bañista se entregaba al ejercicio físico. A continuación tomaba un baño de vapor (caldarium), se frota- ba enérgicamente todo el cuerpo para eliminar las pieles muertas y reactivar la circulación sanguínea. Después se enjuagaba, y acto seguido se sumergía en la piscina. (Paquet, 1998, p. 25)

Contudo, salvo a relação do corpo e as fontes termais, uma maneira de abordar a experiência do corpo romano é analisar que importância tinha a vida (corporal) e de fato, a vida das crianças. A maioria dos autores que estudou o papel da infância em Roma coincide com a ideia de que a cultura romana fez importantes contribuições na construção do conceito de infância e seus corpos. Entre outros, é significativa a referência que fez Lucrécio à educação corporal das crianças: “Tampoco en su desarrollo requerirían los cuerpos paz alguna para la reunión de sus átomos si de la nada pudieran crecer, pues en un instante los pequeños se harían adultos” (Lucrecio, Libro I, pp. 185-112).



Essa visão da educação da criança se converte na obra de Quintiliano, em uma tentativa de acabar com as brutalidades que muitos deles recebiam (em nome da pedagogia) sobre seus corpos. Assim, em sua *Institutionis Oratoriae* ele descreve cenas de choro de crianças e professores que os agrediam com ira<sup>28</sup>. A crítica de Quintiliano ia contra a flagelação e outras práticas corporais; ele tinha certeza que não poderiam contribuir para melhorar a educação das crianças.

Em Roma, também a moral dos gestos desempenhará um papel importante, ao ponto que Cícero a aborda em *De officiis* com o objetivo de incutir em seu filho rebelde os princípios da ética estoica. Essa ética é baseada na beleza moral e consiste em quatro grandes virtudes: a ciência (*scientia* ou discernimento da verdade), a beneficência (*beneficientia* ou ideal de justiça que impulsiona dar a cada um o que é seu e que lhe pertença), a fortaleza (*fortitudo* ou grandeza de alma) e a modéstia (ou o pronunciamento de toda palavra com medida) (Cícero, 1974, I, V, 15, 111-112). Não se trata de inculcar o que está relacionado com a turbulência do espírito, mas com o que isso tem a ver com a ação (especialmente o corpo). É necessário controlar os movimentos e atitudes do corpo, a forma de andar, como sentar-se, como inclinar-se sobre a mesa, o rosto, os olhos, as mãos e os movimentos das mãos e os movimentos dos gestos em geral (Schmitt, 1995, p. 141).

### 3.2.2. CONTROVÉRSIAS CORPORAIS NA CULTURA CRISTÃ

O modelo antropológico inerente ao Novo Testamento (NT) é baseado na antropologia dualista grega, embora possamos encontrar influências da antropologia do AT. No entanto, encontramos autores que argumentam que o cristianismo mantém com o corpo uma relação

<sup>28</sup> A aplicação do castigo corporal como uma ferramenta educacional tem sido uma constante na história da educação. Se Quintiliano denuncia esta prática comum nos seus dias, em uma investigação que fez sobre a educação no século XVIII ainda era uma problemática grave a ser considerada pelas autoridades. Estes são os testemunhos que encontrei por meio de depoimentos: “He visto u oído que ha castigado a varios discipulos suyos de modo irregular y muy estraño, sin atender lo que hace, dominado por la ira (...) Lo castigó tan severamente y fuera de límites que con la multitud de extraordinarios azotazos le dio con sus azotes en las piernas, le lastimó pero muy maltratado de forma que le hizo diferentes llagas sangrientas en ellas que por muchos días le quedaron hinchadas (...) También me consta por haberlo visto, que a otro muchacho de tierna edad hijo del Dr. en Medicina Sebastian Colomer de esta Villa, con un bofetón del citado Ros en su estudio le hinchó un ojo que estuvo algunos días sin poder ir a la escuela” (Planella, 1995, pp. 132-133).

bastante ambígua. O homem do NT é entendido como corpo e alma, sendo esta última a parte mais importante e significativa, verdadeiro objeto de cuidado e educação. Esta visão dualista do homem se encontra, acima de tudo, nos livros que foram escritos diretamente em grego e que eram uma tradução do hebraico para o grego do Novo Testamento. Assim, em Sav 8, 19; 9, 15 se vê claramente a diferença entre *sōma* e *psykhé* como componentes do homem. Essa oposição entre corpo e alma é especialmente marcada em Mateus 10, versículo 28, de acordo com o qual se pode chegar a matar o *sōma*, mas não a *psykhé*.

Mas a controvérsia e o distanciamento entre as antropologias do AT e do NT são atenuados, quando se fala da ressurreição da carne. Se a carne ressuscitará, ou dito de outra forma, se ressuscitaremos na carne, podemos interpretar que o corpo não tem por que ser concebido a partir de uma perspectiva negativa, negando suas possibilidades. A Encarnação é, nas palavras de Duch,

[...] el núcleo central e insuportable de todo el Nuevo Testamento (del cristianismo), en relación con el cual se establece todo lo que puede llevar el nombre de cristiano, es la encarnación del Hijo de Dios, es decir, la entrada corporal de Dios en el tejido de la historia humana (2003, p. 94).

Esta encarnação dos filhos de Deus se traduziu precisamente na incorporação de Deus na terra, na presença entre os homens, que foi afirmada no Evangelho de São João como “*El Verbo se hizo carne*” (vers. 1, 14). Com a ideia da encarnação, aparece uma distinção clara entre o corpo e a carne. Esta diferenciação permite apontar que a carne e o corpo são opostos, e essa oposição se reflete na materialidade e imaterialidade dos dois termos.

Dentro do NT, é importante tratar de forma diferenciada a antropologia de São Paulo. O corpo é um conceito-chave na sua teologia, e como afirma Navarro “como buen israelita, Pablo no puede concebir a la persona si no es con el cuerpo” (1996, p. 140)<sup>29</sup>. O corpo nos escritos

<sup>29</sup> De fato, trata-se da Carta aos Coríntios. Remeto o leitor a 1 Coríntios (15, vers. 50-51), onde São Paulo anunciou: “Ahora bien, os advierto hermanos que la carne y la sangre no pueden heredar el reino de Dios;

Paulinos tem o sentido de pessoa (retornando à antiga concepção hebraica, *grúpa*), e Paulo, ao falar da importância do corpo, vai se referir a ele como o templo do Espírito Santo (1 Cor, 6, vers. 19-20). O homem não tem um corpo, mas é um corpo, seu corpo. Paulo será quem elabora a teologia do corpo recuperando a cosmovisão semita corporal, e reinterpretará sua visão a partir de uma outra perspectiva muito diferente.

Mas a abordagem paulina não terá uma acolhida muito satisfatória, e em Santo Agostinho reencontramos esta rejeição clara em relação às questões corporais. Este aponta que é necessário vigiar ansiosamente todas aquelas coisas que tenham um residual corporal, especialmente tudo que seja sexual ou tenha alguma orientação sexual.

A concepção do corpo hebraico e do corpo grego difere do corpo que o cristianismo primitivo trará para a Idade Média. Na cultura cristã, os corpos devem ser respeitados porque são criados por Deus e só Deus pode mudar e intervir nesses corpos<sup>30</sup>. A visão teocêntrica da vida construirá um modelo de corpo que será marcado por doenças e pragas que afetarão boa parte da Europa. Essa visão teocêntrica do mundo vai dar lugar a uma visão antropocêntrica em que o homem será o protagonista. O cristianismo Medieval está estruturado em torno de dois eixos principais (corpo e alma) e duas visões destes elementos muito diferenciadas. Por um lado, há uma concepção dualista do homem, e por outro, uma tentativa de construir sistematicamente uma antropologia monista, liderado pela filosofia de Tomás de Aquino. A visão dualista do homem marcará boa parte da teologia. No dualismo medieval, o carnal (corpo), é incompatível com o espiritual (alma). Os homens devem ser capazes de escapar do carnal para buscar a pureza da alma. Ao se referir ao corpo e sua impureza estamos falando indiretamente da sexualidade e da constituição de uma moral sexual que a possa controlar.

---

ni la corrupción no hereda la incorrupción. Fijaos que os manifesto un misterio: de morir, no moriremos todos; transformados, eso sí que lo estaremos todos”.

<sup>30</sup> Despland (1987) estuda em detalhe estes aspectos. Ele também tem sido trabalhado em profundidade por Bottomley (1979). Os autores apresentam uma distância clara entre o judaísmo e o cristianismo.

A discussão sobre a relação entre o corpo e a alma se torna uma das principais ocupações e preocupações dos teólogos medievais. Porém, ao contrário do que acontece na modernidade, o corpo do homem medieval não se encontra ainda contraposto à *persona*, mas se mantém em oposição à alma. Apesar da concepção majoritária, que entende o homem dualisticamente, Tomás de Aquino dará outra perspectiva ao dualismo negando a existência de potências sensíveis à alma e manifestando a necessidade que esta estivesse mais unida ao corpo. Para o teólogo, corpo e alma são a mesma coisa (Weber, 1991). Antes de Tomás, e com base na negação de Santo Agostinho de expressão platônica de que o corpo é uma prisão para a alma, Hildegard de Bingen havia escrito sobre as relações entre a alma e o corpo, anunciando que a alma guarda a carne, graças ao fluxo de sangue em umidade constante (Hildegard de Bingen, 1997, pp. 81-82). Contra todas as formas de dualismo, estes autores medievais argumentam que o homem é feito de um único ser, do qual a matéria e o espírito são os princípios que compõem um todo. É uma alma encarnada e de um corpo animado.

Contudo, o corpo medieval terá muitos olhares e outras interpretações, como acontece no Concílio de Tours (1163), onde o corpo se converte em um corpo intocável, pelo menos para aqueles médicos que possuíam a categoria de médicos universitários, e que muitas vezes compartilhavam a condição de médicos e clérigos que tinham estudado medicina (Jacquard, 1981). Estes médicos só poderiam intervir em enfermidades externas sem tocar o corpo do paciente, muito menos suas entranhas corporais.

Por trás da visão do corpo na Idade Média, já levantada anteriormente, mas nesse período sistematizada, está a relação entre o corpo e o poder político. Não me refiro exatamente à biopolítica, mas aos paralelismos metafóricos que foram construídos entre as diferentes partes do corpo e a estrutura da própria sociedade. A metáfora do corpo social foi desenvolvida por Juan de Salisbury, em seu livro *Polycraticus*<sup>31</sup>. Nele, o autor desenvolve o seguinte esquema:

<sup>31</sup> O livro corresponde ao número CXCIX de la *Patrologia Latina* (PL). Col. 379-822.

*Comparação entre corpo e sociedade no Polycratus*

CORPO	SOCIEDADE
Cabeça	Príncipe
Coração	Conselheiros
Olhos, orelhas, línguas	Os Juizes e os administradores provinciais
Mãos	Soldados
Costelas, rins	Assistentes
Ventre, intestinos	Funcionários de finanças
Pés	Povo

Fonte: Adaptado de Le Goff, 1964

À luz deste esquema, é pertinente afirmar que a organização corporal foi usada de forma habitual durante a Idade Média para descrever a coletividade. Algumas destas metáforas em torno do corpo e da sociedade serão retomadas posteriormente como elementos comparativos da sociedade e perdurarão, de forma mais ou menos definida, até a atualidade.

Uma das grandes diferenças entre a Idade Média e o Renascimento se apresenta na mudança de concepção antropológica existente. O Renascimento subsidia a passagem de uma visão teocêntrica de mundo para uma concepção antropocêntrica. Com essa mudança de foco do que está no centro da vida, Andrieu diz que “el cuerpo en el Renacimiento es el renacimiento del cuerpo” (1993, p. 25). As privações existentes durante o período anterior ao redor dos corpos dão lugar ao que poderia ser designado como um momento de glorificação do corpo, que pode ser traduzido no cuidado do corpo (especialmente a beleza), as atividades corporais e os “amores” do corpo. A beleza corporal é construída a partir dos cânones estéticos gregos<sup>32</sup>. Saunders afirmará, referindo-se às formas de compreender a beleza no Renascimento, que “por esencia subjetiva (...) las formas anatómicas, consideradas en conjunto, ofrecen una descripción del cuerpo entero, pero esta descripción se compone de una serie de descripciones fragmentarias de diferentes partes de

<sup>32</sup> Paquet afirma em relação ao ideal do corpo grego que se trata de “la recuperación de un modo de concebir el rostro y el cuerpo plenamente inspirado en las leyes de la armonía pitagórica y del ideal platónico de lo Bello, lo Justo y lo Verdadero” (1998, p. 44).

la anatomía de la mujer”<sup>33</sup>. O corpo da mulher não se pode escrever nem descrever completamente. Não acontece o mesmo com a ideia de corpo genérico (baseado principalmente no corpo de homens) que será um objeto de obsessão dos artistas e anatomistas renascentistas. Este é o caso de Durer e Leonardo da Vinci que estabelecem diagramas precisos para criar a figura ideal. Como Flynn diz, referindo-se a este fato:

Para Leonardo da Vinci la disección no era un mero añadido a la práctica artística o una oportunidad de exponer científicamente la mecánica de la organización corporal. La representación diagramática de Leonardo de las proporciones del cuerpo, conocida como el canon vitruviano-policletiano, nos muestra un manifiesto gráfico de las ideas del siglo XV sobre el cuerpo (Flynn, 2002, p. 56).

O monge beneditino Agnolo Fiorenzuola afirmava que a beleza torna-se uma espécie de harmonia secreta, resultado da composição e da combinação de membros, proporções e adequação para o fim a que se destinam. O Renascimento é, portanto, uma fase onde a higiene, o nu e a forma de vestir o corpo dará um salto significativo. Em relação aos costumes de vestir, assistimos uma mudança de roupas que escondiam o corpo sob vestidos largos para o uso de roupas apertadas que deixam adivinhar os corpos que as encarnam. E essa mudança de costumes de vestir vai ser reforçada pela modificação nos hábitos de higiene<sup>34</sup>. O corpo torna-se sacralizado pelo seu cuidado e pela higiene, ainda que muito longe do que se fará em épocas posteriores. A reviravolta na concepção cristã-medieval é real e simbólica. Já não é necessário que os corpos sejam escondidos e, portanto, negados; agora a sua forma pode ser visível e exibida. A repressão e a negação da corporeidade levam a uma liberação: a presença do corpo na *polis*.

Essa liberação corporal terá seus frutos no campo da medicina, já que as proibições, medos e desconfortos ao lado da intervenção interna do corpo do paciente, dará lugar ao que Le Breton denominou *A época da anatomização do homem* (1990, p. 47). A modificação em

<sup>33</sup> Refiro-me à comunicação apresentada no Congresso Internacional *Le corps à la Renaissance* (1987). Citado por Andrieu (1993, p. 25).

<sup>34</sup> A questão é amplamente discutida por Vigarello (1985).

torno das concepções médicas viverá um reforço significativo com a publicação do livro *De Humani Corporis Fabrica*, de Vesalius. O projeto de Vesalius põe em evidência que o olhar que se dirigia ao corpo esquecia o homem (em sentido genérico e holístico) e se focava em diferentes partes do corpo. O livro de Vesalius contém, ao longo de mais de 700 páginas, 300 gravuras realizadas por um discípulo de Tiziano, Joan de Calcar. O impresso da contracapa do livro nos mostra Vesalius realizando uma dissecação de um cadáver. A importância da publicação *De Humani Corporis Fabrica* se dá, segundo Le Breton, porque nela aparece a verdadeira invenção do corpo no pensamento ocidental (1990). A medicina se centrará, a partir desse momento, não na pessoa, mas naquela parte do corpo que está doente. O corpo dos homens tem um funcionamento similar ao corpo de outros animais e, portanto, não tem por que ocupar um lugar de privilégio no cosmos.

Essa passagem do corpo impuro (que não se pode tocar) ao corpo aberto dos anatomistas, terá um cenário privilegiado: o anfiteatro anatômico. Os trabalhos de dissecação dos anatomistas serão mostrados nesses espaços por meio de aulas ou de anatomias públicas (Ferrari, 1987). Na verdade, a mesma capa do livro de Vesalius “obra fundadora de la anatomía moderna, es como un reproche a quienes sólo leían libros antiguos mientras cirujanos barberos practicaban disecciones” (Laqueur, 1994, p. 137).

No entanto, apesar de todas essas percepções que nos propõem diferentes olhares para o corpo cristão – desde o cristianismo primitivo até a Idade Média – não se produzirá uma concepção do corpo separado do homem. O homem permanecerá unido ao comunitário, ao cósmico, onde se encontra inserido. Para a existência de uma individualização do homem, por meio da matéria, será necessário esperar o desenvolvimento do individualismo, especialmente a partir da modernidade (Le Breton, 2000). Por meio de seus corpos, os homens estão incluídos na sociedade, mas em nenhum caso o corpo é o elemento que os exclui da mesma. Não é possível pensar o homem sem ter presente o corpo.

Do mesmo período é a controvérsia de Valladolid, em que se discutiu se os índios possuíam alma ou deveriam ser tratados apenas

como corpos (e, portanto, cosificá-los completamente). Essa discussão e as conclusões correspondentes terão efeitos diretos sobre a concepção do corpo. O corpo do outro se torna o assunto do olhar dos conquistadores, já que se trata de corpos diferentes, corpos esbeltos, corpos nus, corpos belos. Apesar de conceber o outro (neste caso, o índio americano) como sujeito com corpo e alma, passam a ser destruídos. O corpo do outro é objeto de destruição em massa por meio do genocídio dos povos Maya, Inca, Asteca, etc.

### 3.2.3. A PERCEPÇÃO DO CORPO NA MODERNIDADE: QUANDO OS CORPOS SÃO MÁQUINAS

Há muitos elementos que servem aos historiadores na diferenciação do período que expusemos no momento anterior à modernidade. Uma dessas características é a que argumenta Le Breton:

Entre el siglo XVI y el XVII nace el hombre de la Modernidad: un hombre cortado de sí mismo (bajo los auspicios de corte ontológico entre hombre y cuerpo), cortado de los otros (el cogito no es el cogitamus) y cortado del cosmos (Le Breton, 1990, p. 58).

Os avanços médicos na anatomia facilitarão a recuperação da antropologia dualista, agora matizada pelas ideias de Descartes, e farão com que o corpo do homem moderno se converta em um corpo mecanizado, anatomizado e distanciado da concepção antropocêntrica do renascimento. De fato, o próprio Descartes é influenciado pela anatomia vesálica e galênica, tal como afirma Idoate: “conoce la anatomía vesaliana, al parecer no directamente, sino a través de los trabajos de Silvio (...) como fuentes de conocimiento, emplea a juzgar por la correspondencia, la disección humana” (Idoate, 1999, p. 163). Nesse novo olhar sobre o homem e, em particular, para o corpo do homem, o sangue e seu movimento serão o símbolo da mecânica do movimento, como nos mostra Descartes em seu *Traité de l'homme*.

Na história da filosofia se situaram lateralmente Platão e Descartes, por um lado, e Aristóteles e Santo Tomás, por outro. Seguindo



esta ordem, é essencial lembrar que, no século XVII, Descartes retomou as ideias iniciadas por Platão em relação à antropologia filosófica dualista. Em *Meditations*, Descartes define sua própria concepção do corpo:

Por cuerpo entiendo todo lo que termina en alguna figura, lo que puede estar incluido en algún lugar y llenar un espacio, de tal modo que todo otro cuerpo quede excluido; que pueda ser sentido o por el tacto o por la vista, o por el oído, o por el gusto, o por el olfato, que puede moverse de diversas maneras, no por sí mismo sino por algo ajeno por el cual sea tocado y del cual sea tocado y del cual reciba su impresión (Meditaciones, med. II, 1980).

Descartes realizará uma cisão na história do pensamento, (quase definitiva e que nos conduzirá até a atualidade) na concepção do corpo e da alma. É neste sentido que Gevaert afirma que “el dualismo cartesiano, más aún que el platónico, es importante para comprender la antropología moderna y las instancias antidualistas que caracterizan la antropología de hoy” (1995, p. 79). É habitual ler em textos a expressão “O erro de Descartes” (na obra de Damasio por exemplo), mas, apesar de terem sido escritos argumentos a favor ou contra, trata-se de uma tese (a cartesiana em oposição à corporal) que continua marcando a história do pensamento. Descartes assumiu serem operações da mente separadas da estrutura e do funcionamento do organismo biológico. Em outras palavras, o corpo vai ser chamado *Res extensa*, e a alma, *Res Cogitans*. A *Res extensa* referir-se-á à parte corpórea e será concebida como puro mecanismo, por tratar-se de algo que se tem à frente e que é sensível. Sobre a condição corporal cartesiana, Martinez nos diz que “mi cuerpo no es yo, es tan objeto para mí como el papel que tengo delante. Mi pensamiento, en cambio, es algo perfectamente incorpóreo, y tan distinto de mi cuerpo como de la mesa en la que me apoyo” (1973, p. 68., vol. II). Com a negativização, mais uma vez, da *res extensa*, Descartes priva o corpo de seu mundo e das formações do sentido que se fundamentam em sua experiência corpórea.

*Perspectivas dos dualismos platônico e cartesiano*

Platão	Descartes
<p>A alma platônica aspira liberar-se do corpo para alcançar ao mundo das ideias.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>O corpo é uma prisão para a alma.</p>	<p>O <i>ego cogito</i> cartesiano busca dispensar o mundano e corpóreo para ascender ao conhecimento da subjetividade.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>O corpo priva o acesso do que é quantitativo. Descartes eterniza o dualismo platônico.</p>

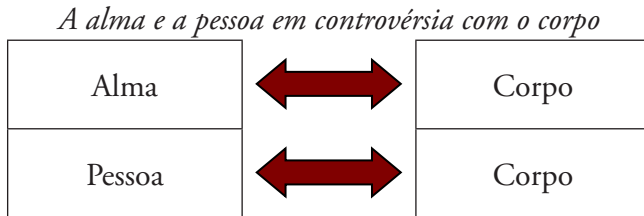
É importante notar que Descartes não buscava invalidar o corpo, mas fundamentar cientificamente o seu pensamento, as formas de pensar. É dessa forma que se desenvolve a teoria conhecida como *Cogito, ergo sum*. Podemos dizer que o dualismo cartesiano é um dualismo com uma clara intencionalidade metodológica e uma intencionalidade combatente (Chirpaz, 1996)<sup>35</sup>.

Com as contribuições anatômicas e filosóficas, o corpo se converte em algo axiologicamente estranho ao homem. Essa axiologia pressiona o indivíduo frente à coletividade, o que reforça a necessidade de marcar os limites entre o eu e os outros. Neste sentido, deve-se considerar a leitura que se faz do corpo nos tempos modernos e que o classifica como a parte menos humana do homem, mais próximo da sua condição de animalidade. Separar o homem de sua condição de animalidade é um dos objetivos e das contribuições da modernidade; rebaixar a condição de corporeidade para torná-lo mais humano. Daí, também, a insistência cartesiana na comparação do homem com a *máquina*, o que certamente permitirá mudar sua corporeidade. Descartes refere-se ao homem como máquina afirmando que “[...] como um relógio composto por rodas e

<sup>35</sup> Sobre essa relação ambivalente entre corpo e alma na filosofia cartesiana, o próprio Descartes afirma na Sexta meditação que: “muestro como el alma del hombre es realmente distinta del cuerpo, y no obstante le es tan estrechamente unida que compone una misma cosa con él” (*Med. VI*).

contrapesos ... considero o corpo do homem” (*Meditação sexta*). É no *Traité de l’homme* que Descartes discute em detalhes a concepção do homem como máquina.

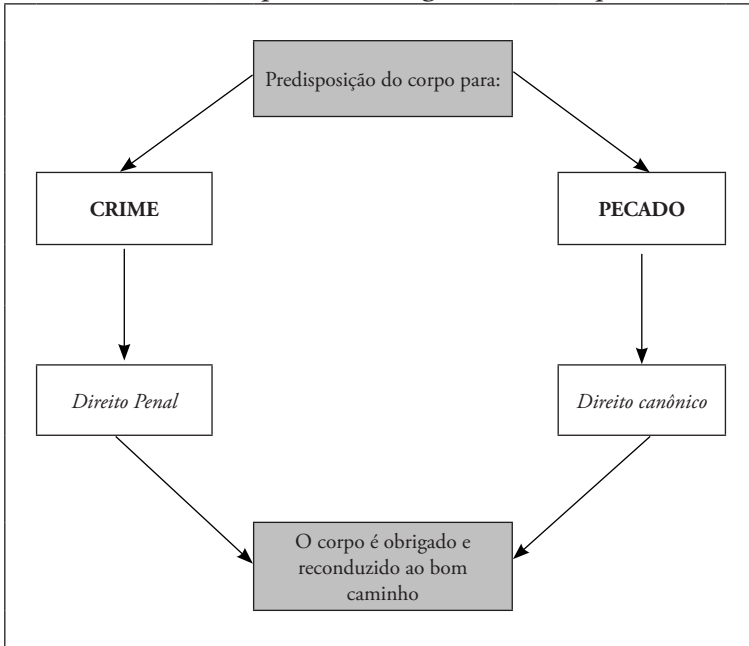
O homem máquina, o corpo mecanizado, é a metáfora do corpo que caracteriza a filosofia cartesiana; e isso é possível porque o corpo foi transformado em algo que é axiologicamente externo e longe do homem. Essa separação afeta a atitude desdenhosa do corpo, o que lhe confere a categoria da “parte menos humana del hombre, el cadáver dónde el hombre no se podría reconocer” (Le Breton, 1999, p. 71). Isso fará com que haja uma contradição, um confronto, não entre corpo e alma, mas entre o corpo e a pessoa.



A filosofia cartesiana nos oferece um corpo que se torna excedente, porque sem a sua presença seria muito mais fácil o acesso aos conhecimentos, pensamentos ou situações. Há muitos aspectos do corpo que é necessário reduzir ou eliminar. Um exemplo são os odores, a forma, o volume, a consistência, etc. De acordo com Le Breton, encontramos o sentido preciso da filosofia cartesiana em relação ao corpo: “desnudar las significaciones de sus huellas corporales” (1990, p. 73). Esse interesse em superar a corporeidade torna-se vigente a partir do início da filosofia de Descartes.

Convivendo com a perspectiva cartesiana, encontramos determinados discursos que contribuem com essa visão do corpo excessivamente negativizada. Assim, acredita-se que o corpo está, por natureza, disposto a cometer crimes e pecados. É necessário encontrar maneiras de controlá-lo a partir das duas perspectivas de uma possível transgressão: o direito penal e o direito canônico. As duas especialidades obrigarão o corpo a retornar aos caminhos que o conduzirão para *um bom caminho corporal*.

*Elementos do processo de negativização corporal*



A Reforma Protestante apresenta uma outra perspectiva para a questão corporal que reprime seu estado natural, e provoca um retrocesso na sua concepção e nas liberdades que havia adquirido. A fim de preservar a pureza da doutrina evangélica, o corpo é visto como o espaço de registro do mal. Como Muchembled afirma:

La marca diabólica de la existencia de un pacto entre Satán y el que lo lleva. Es, por lo menos, lo que pretenden lo demonólogos. Y para los jueces, la marca reemplaza el contrato escrito con el diablo, contrato que uno no descubre jamás. La marca diabólica ha sido imprimida por el diablo en algún sitio del cuerpo del brujo (Muchembled, 1979, p. 58).

A visão cartesiana do corpo, mais esse retorno ao corpo puro do NT, darão lugar a uma preocupação pela saúde física que resultará em um grande interesse no controle e higiene corporal.

### 3.2.4. O CORPO OBJETO DO OLHAR: DO CONTROLE À MEDICALIZAÇÃO

Podemos definir, de acordo com a proposta de Andrieu, o corpo do século XVIII como um corpo sensível, pois “[...] por una parte el siglo XVIII va a desarrollar un erotismo de la sensibilidad dando al cuerpo la posibilidad de realizar todas sus potencialidades, tanto desde el punto de vista del conocimiento como desde el punto de vista de la liberación de sus cuidados” (1993, p. 35). Também poderíamos definir o século XVIII como o século de docilização dos corpos, pois as práticas de controle político dos corpos estão nesse século em plena expansão. Trata-se de um período onde se tentará eliminar a sensibilidade do corpo, exercendo sobre ele uma tecnologia política. É o século em que Foucault concentra o surgimento de processos de fabricação de corpos dóceis. Se tomarmos a definição de Revel em *Le vocabulaire de Foucault*, perceberemos que o termo controle “[...] designa inicialmente una serie de mecanismos de vigilancia que aparecen entre el siglo XVIII y el XIX y que tienen por función no tanto castigar el desvío como corregir y sobretudo prevenir” (2002, p. 15). Essa ligação da ação de controle dos corpos tem já uma conotação clara de pedagogia corretiva.

Porém, será necessário desenvolver uma tecnologia que seja exercida diretamente sobre os corpos. A pedagogia corporal procurará dar o exemplo por meio das práticas sobre os corpos. Aqueles que observam o que se passa nos corpos daqueles que transgrediram a norma sabem que também pode acontecer com eles. Uma das criações mais significativas e, atualmente, ainda em vigor em certas instituições, é a construção panóptica. Jeremy Bentham publicou em 1791 uma memória sobre a reforma das leis criminais intitulada *El panóptico*. Foucault, ao apresentar o Panóptico, diz que “[...] lo que buscaban los médicos, los industriales, los educadores y los penalistas, Bentham se lo facilita: ha encontrado una tecnología de poder específica para resolver los problemas de vigilancia” (1989, p. 11).

Além da perspectiva legal sobre o corpo, a medicina também tem como objeto de sua prática uma nova concepção de corpos. Para Bolufer, “[...] el cuerpo resultó ser así uno de los lugares donde de forma

más poderosa se construían y se combatían las nociones culturales sobre orden social, y la Medicina el discurso que se pretendió más autorizado, con la revolución epistemológica de la modernidad” (1998, p. 212). Esse olhar da medicina tem objetivo claro: desenvolver um discurso higienista e começar a aplicá-lo à sociedade para o bem da prosperidade geral. Manter um conjunto de comportamentos de higiene e ajudar a manter e regular a ordem social desejada. Já no século das luzes se observam vestígios dessa mudança higienista, mas será especialmente ao longo do século XIX, que terá uma melhor acolhida por meio da promoção de estâncias termiais.

Essa ordem social tem como objeto os corpos que tenham uma aparência estranha e diferente. Os corpos de pessoas com deficiência começam a ser considerados diferentes, e a ideia da ligação entre pobreza e doença, ou deficiência, põe em funcionamento uma importante maquinaria para a reeducação desses sujeitos. A assistência aos corpos com necessidades especiais passa por uma prática precisa: o isolamento e a reclusão. É no século XIX que se desenvolverá e sistematizará a ciência já presente desde os tempos antigos: a ortopedia. Trata-se do nascimento de um novo ramo do conhecimento médico, que terá um grande impulso a partir da marca deixada por Nicolas Andry, quem define a ortopedia como a arte de prevenir ou corrigir nas crianças as deformidades do corpo<sup>36</sup>. O termo, das palavras gregas *orthos* e *pedia* (reto e criança), casou perfeitamente na terminologia médica usada no século XVIII<sup>37</sup>. Tal como Nieto afirma “[...] la unión de estas dos palabras sirve para explicar lo que se propone, es decir, enseñar diversos modos de prevenir y corregir en los niños las deformidades del cuerpo” (2002, pp. 63-64).

Em relação ao olhar filosófico dos corpos, e seguindo os argumentos da maioria dos períodos históricos, encontramos a ambivalência de modelos antropológicos monistas e dualistas. Os principais autores que se posicionam no modelo antropológico monista são Feuerbach,

<sup>36</sup> Andry (1741) *L'Ortopédie ou l'art de corriger dans les enfants les difformites du corps*. Bruxelas: George Fricx.

<sup>37</sup> Os antecedentes do termo ortopedia são os seguintes: *pedotrofia* (refere-se à alimentação de lactentes que preconizava ser necessário que eles fossem amamentados com mais leite e de melhor qualidade); *callipedia* (maneiras de obter crianças belas). De Andry é a imagem da árvore curvada, representação simbólica da ciência ortopédica.

Stirner, Marx e Nietzsche. A grande maioria deles praticamente reduz a concepção que o homem tem do seu corpo. Os autores que definem concepções dualistas do homem no século XIX são Kierkegaard e Schiller. Em contraste, em relação à concepção monista, para o primeiro, o verdadeiro homem nega seu corpo em benefício da alma. De acordo com Pastor “[...] en el siglo XIX la sociedad occidental seguía atormentada por la sexualidad del cuerpo. Este énfasis hacía referencia a dos aspectos principalmente: la prostitución y la masturbación; el primero un mal social y el segundo un mal solitario” (2000, p. 155).

Entretanto, o olhar para o corpo do século XVIII não se limita a criar corpos dóceis e a engendrar sistemas de vigilância e controle para esses corpos. É importante também que o século XVIII seja concebido como um século de mudanças e transições significativas na cultura europeia. Consequentemente, o século XIX é um século controverso no que se refere aos usos sociais do corpo. Por um lado, tenta controlar moralmente os sujeitos por meio da higiene, lentamente conquistando o domínio social e, por outro lado, pretende-se que as classes trabalhadoras (com mais problemas em matéria de higiene e doenças infecciosas) se confundam com as classes perigosas. O projeto do século XIX é iluminar os corpos, fazer entrar a luz nos espaços úmidos, tétricos e tristes, naturalizar os bairros cinzas das cidades. Essa construção das classes perigosas é analisada por Foucault em *La vida de los hombres infames*. Para o autor:

La gran familia indefinida y confusa de los “anormales” que atemoriza de forma obsesiva a las gentes de finales del siglo XIX no señala simplemente una fase de incertidumbre o un episodio un tanto desafortunado de la historia de la psicopatología, sino que constituye un fenómeno que está íntimamente relacionado con todo un conjunto de instituciones de control (Foucault, 1990, p. 83).

Na obra de Carballada (2000) também o corpo tem desempenhado um elemento-chave nas práticas de controle e / ou exclusão de indivíduos considerados perigosos. Quando os corpos se encontram em situação social de desordem, as administrações entram em jogo e põem ordem nestes corpos. Portanto, são os corpos moribundos, os corpos indigentes, os corpos mutilados, os corpos envelhecidos, etc., os

que provocam esta desordem. A abordagem reflete outras perspectivas e concepções de corpos. O século XIX será o século do impulso do higienismo, que juntamente com a moral vitoriana, exerce o controle brutal nas relações do corpo com a alma. Se, por um lado, a higiene pessoal é sinônimo de retidão moral, a sujeira do corpo nos diz que este corpo pertence a alguém da classe trabalhadora ou das classes perigosas. O corpo se tornará uma marca dura que classificará e localizará o sujeito que a porta. A assimilação de classes por meio da presença estética e física fará com que se determine a classe perigosa e a classe trabalhadora. O corpo higiênico e vitoriano oscila entre as possibilidades que os avanços médicos e biológicos oferecem e o controle teológico sobre suas ações e pensamentos corporais.

Todo este *regeneracionismo* corporal parte das novas situações sociais nas cidades, que são dadas pelo aumento do trabalho em fábricas, alcoolismo, doenças venéreas, etc. Há uma grande transformação de formas de vida que colocará o corpo de cidadãos em uma posição extrema, na qual começa a degenerar gradualmente. Os discursos médicos e sociais do século XIX relacionavam a degeneração física com a degeneração moral. Esta ligação é importante porque reconecta as questões corporais com as morais. Os discursos promovem a ideia de que aqueles que levam uma vida para além do que é moralmente aceitável receberão as consequências em seus próprios corpos.

### 3.2.5. DISCURSOS CORPORAIS DE GUERRA E PÓS GUERRA

Ana M. Freire Araujo, no primeiro capítulo de sua tese de doutorado, intitulada *El cuerpo, la ideología de la prohibición del cuerpo y el analfabetismo brasileño* menciona que ela não analisa o corpo como sujeito de si, mas como manipulação política, que docilizado, autoritária e discriminatoriamente, impede que esse corpo acesse os espaços do saber, do ter, do ser o do poder (p. 23).

O corpo do arame farpado, o corpo dos soldados da Primeira Guerra Mundial, é um corpo docilizado (como são todos os corpos militarizados), um corpo que é necessário para servir ao Estado, pronto para obe-



decer a seus superiores e com a finalidade de eliminar os corpos inimigos. O tema do corpo tem uma presença fundamental e significativa na Primeira Guerra Mundial. Disse Michel Foucault em *Surveiller et punir* que

[...] el soldado es por principio de cuentas alguien a quien se reconoce de lejos. Lleva en sí unos signos: los signos naturales de su vigor y de su valentía, las marcas también de su altivez; su cuerpo es el blasón de su fuerza y de su ánimo; y si bien es cierto que debe aprender poco a poco el oficio de las armas, habilidades como la marcha, actitudes como la posición de la cabeza, dependen en buena parte de una retórica corporal del honor” (1976, p. 134).

O corpo dos jovens soldados da Primeira Guerra Mundial é ao mesmo tempo a essência e o suporte material da ação militar. As lutas corpo a corpo serão ainda possíveis, porque os corpos da Primeira Guerra Mundial são o que – de acordo com Vilanou – podemos denominar como corpos a motor, quando o autor afirma que “el cuerpo a motor recurre, de nuevo, a la naturaleza, a fin de encontrar el aire puro para alimentar un cuerpo que necesita combustible” (2001b, p. 22). Contudo, no caso dos corpos dos soldados, não se trata unicamente de buscar o combustível no ar fresco, e sim de usar o corpo militar como artilharia pesada, como um volume corporal de ataque.

A Primeira Guerra Mundial será a última guerra em que haverá um grande número de soldados na infantaria, nas primeiras linhas do campo de batalha, entre os quais estão os “*Doughboys*” (soldados norte-americanos). Os soldados da primeira fila nem sempre eram soldados experientes, muitas vezes eles não sabiam usar sua arma (Kaspi 1990, p. 323). Tal fato se traduzirá diretamente no elevado número de soldados que morreram na linha de frente<sup>38</sup>. Foi também uma guerra em que os corpos enterrados no anonimato contribuíram para a “desconstrução” do corpo como elemento constitutivo do sujeito.

O efeito da guerra é mais grave que o de muitas doenças, muito mais espetacular, muito mais impensável. Porém, na Primeira Guerra Mundial (como foram os anos após a Guerra Civil Espanhola), não somente era

<sup>38</sup> Como exemplo, no mês de agosto de 1917 morreram 100.000 soldados italianos, uma cifra mais que significativa do que acabamos de comentar.

preocupante o nome de jovens soldados que morreriam ou sofreriam graves mutilações em certas partes do seu corpo. A vida diária foi para os soldados e seus corpos um verdadeiro suplício. Um exemplo é o que nos descreve Tísner ao narrar sua experiência nas trincheiras: “era necesario vivir allí las 24 horas diarias para poder captar íntegramente la inconcebible realidad de aquella rigurosa clausura al aire libre” (1990, p. 179).

O período entre guerras é um período prolífico em doenças infecciosas. A saída da Primeira Guerra Mundial deixou a população em uma situação evidente de vulnerabilidade sanitária. De acordo com Barona, o período compreendido entre o final do século XIX até a 2ª Guerra Mundial

*[...] se caracteriza por un predominio de enfermedades sociales que, aunque son infecciosas, tienen un carácter crónico y no se manifiestan en forma de epidemia catastrófica, a pesar de que afectan a sectores importantes de la población. Hablo de enfermedades como la tuberculosis pulmonar, el paludismo, la fiebre tifoidea, la difteria o la sífilis* (1990, p. 59).

Quando Barona as classifica como doenças sociais, ele tem presente que muitas delas são devido às condições de vida das próprias pessoas: pobreza, superlotação em habitações, insalubridade, etc. Um relato preciso de algumas das situações que causaram epidemias é o que Verges oferece:

El otoño del año 1918 nos manda la gripe francesa, nombre con el cual fue bautizada aquí mientras que los franceses la llamaban gripe española. ¡Da igual! Los primeros días parecía tener las características propias de aquellas pasas otoñales que indefectiblemente invadían la ciudad al llegar octubre o noviembre, pero la cosa era bien diferente. Rápidamente tomó dimensiones epidémicas y la gente, casi sin darse cuenta, asistió a la muerte de familiares y conocidos, con una celeridad que asustaba. La enfermedad se propagaba rápidamente, los enfermos sucumbían y el pánico colectivo se extendió como un reguero de pólvora (Saladrigues, 1973, pp. 142-143).

Tal como narra Verges, os corpos doentes finalizavam suas vidas. O corpo doente do período entre guerras foi um corpo com muito pouca chance de sobrevivência. Esses pacientes foram designados, no fi-

nal da Primeira Guerra Mundial, como doentes civis, em oposição àqueles que foram feridos e mutilados na guerra (Stiker, 1982). No entanto, apesar do grande número de doenças, após a Primeira Guerra Mundial há um ressurgimento do *eros* corporal, que é conhecido como *Felizes Anos Vinte*. A dança, a velocidade, a presença corporal renovam a visão do corpo cinza, estático, cadavérico e uniformizado dos anos precedentes. A retomada dos Jogos Olímpicos, especialmente a partir de Berlim 1936, impulsionou a presença do corpo nas preocupações sociais. É necessária a passagem do corpo doente para o corpo saudável, e uma forma de fazê-lo é a prática de esportes para colocar o corpo em forma.

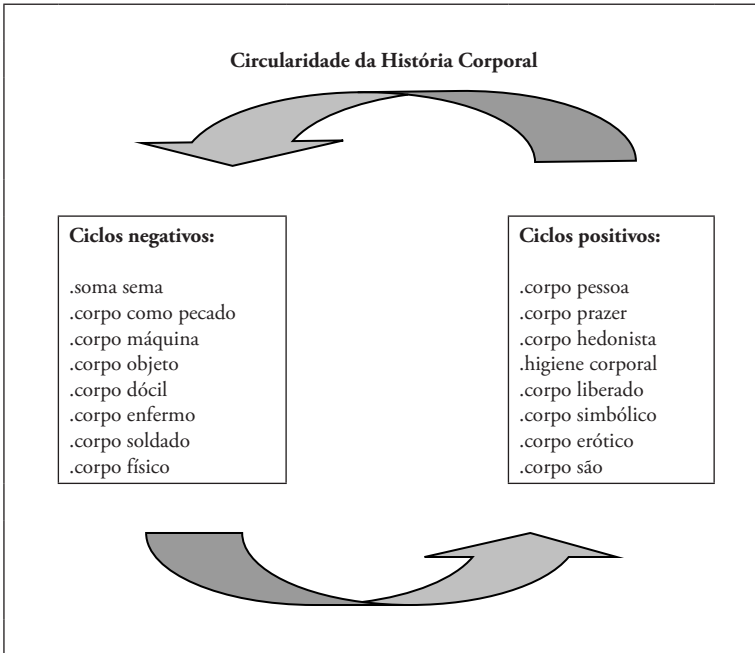
Entretanto, a circularidade histórica faz com que o corpo que tenta fugir de sua condição de debilidade comece a se tornar um corpo militarizado novamente, um corpo politizado e docilizado. O melhor exemplo dessa situação é encontrado na dicotomização corporal na Alemanha nazista, entre os corpos ortodoxos e os corpos heterodoxos. Os corpos heterodoxos (pessoas com doença mental, idosos, doentes, judeus, homossexuais, etc.) serão eliminados por meio do estermínio em massa. Esse fato, especialmente significativo na história do corpo, provocará um movimento de regressão, nos anos posteriores à descoberta da Shoah. Uma vez descoberto o massacre, um sentimento geral de culpa fará com que não exista, pelo menos por alguns anos, a reflexão e a presença aberta dos corpos. Essa situação se romperá com os atos de maio de 1960 nos EUA, quando a *Food and Drug Administration* aprova a pílula contraceptiva, chamada *Enovid* -o verdadeiro passo para alcançar a liberação sexual (e também sociossexual) dos sujeitos. O orgasmo desempenhava um novo papel e agora o sexo podia ser divertido e saudável, embora fosse certo que era necessário liberar-se gradativamente de temores e preconceitos. Teremos que esperar mais oito anos, até a Revolução de Maio de 68, na qual os corpos serão objeto de um processo de liberação mais amplo.

### 3.3. A CIRCULARIDADE DA HISTÓRIA DO CORPO

Depois de ter analisado o papel que o corpo ocupou em cada momento histórico, podemos dizer que não se trata de uma história

linear, mas de uma história elíptica ou circular. Como diz Sennett, “[...] la civilización occidental ha tenido un problema persistente a la hora de honrar la dignidad del cuerpo y la diversidad de los cuerpos” (2002, p. 17). A conciliação de uma concepção de corpo a partir da antropologia monista até a concepção do corpo a partir de modelos antropológicos dualistas configurou as imagens, as metáforas e os modelos corporais que existem atualmente. A partir da concepção platônica do corpo entendido como uma prisão para a alma, até a erotização dos corpos por meio de Charleston nos anos vinte, passando pela anatomização dos corpos no Renascimento e da concepção do corpo como uma máquina na modernidade, pudemos ver esta variação de “corpos possíveis.”

### Configuração da figura



Esta múltipla concepção dos corpos, não fundamentada somente em sua dimensão biológica, nos serve para responder uma das perguntas iniciais do livro: o corpo é dado naturalmente ou é uma construção social que se transforma de acordo com os momentos históricos e

os contextos sociais e culturais? A resposta que damos à pergunta inicial é que o corpo é uma construção social. Cada momento e cada contexto nos oferecem, ainda que de maneira não excludente, uma determinada hermenêutica do corpo e da pessoa que o encarna. Não se trata da mesma interpretação que se fazia do corpo no Antigo Testamento, no Novo Testamento, na antiga Grécia, em Roma, na Idade Média, na modernidade, no século XVIII, no romantismo. A importância do estudo da hermenêutica do corpo a partir de uma perspectiva histórica fundamenta a proposta de Fontana ao refletir sobre o sentido da história:

*A menudo se piensa que los historiadores nos ocupamos exclusivamente del pasado, y no es cierto. Nos ocupamos de la trayectoria del hombre y de las sociedades humanas, y la única manera de hacerlo, la única forma de poder estudiar la evolución, es examinarlos en un arco temporal que, para que tenga suficiente peso, es necesario que arranque del pasado. Lo que nos proponemos es entender el presente en el cuál vivimos y ayudar a otras personas a entenderlo, lo cual explica que debajo de los hechos del pasado en que se nos ve trabajar existan unos problemas que son de hoy y, unas preocupaciones que compartimos con el resto de los hombres y las mujeres (Fontana, 1992 p. 17).*

Essa tentativa de entender (compreender) o presente, e em particular a construção do corpo no discurso pedagógico, é possível graças ao arco temporal recorrido e à sistematização de ideias e discursos em torno do corpo.

**CAPÍTULO 4**  
Situvar o corpo na teoria

## SITUAR O CORPO NA TEORIA

*Si l'on accepte cette thèse que le corps est l'ultime référence, le signifiant qui donne sens à tous les signifiés, autrement dit que le corps constitue la trame de toute expérience culturelle, le médiateur de tous les rapports sociaux, le "géométral" de toute perception, de toute pratique, de tous discours, on est obligé d'en tirer quelques conséquences pour les sciences humaines.*

[Brohm, 2001, p. 40]

*Para poder pensarnos como "sexos", o incluso simple y llanamente como "cuerpos" (más o menos "sexuados") precisamos conceptos, los cuales son obra humana, obra cultural.*

[Vendrell, 2003, p. 21]

O corpo tem sido um ponto importante de referência ao longo da história da humanidade, com frequência contraposto à concepção e visão que tem existido da alma. Essa presença do corpo em diferentes discursos é para Vilanou um paradoxo “ya que si bien el cuerpo es un producto social se constata su ausencia en los discursos que, por contra, han destacado desde antiguo los valores ideológicos” (2001a, p. 99). Na tradição antropológica dualista, interpretar o corpo como elemento simbólico tem sido, durante muitos anos, uma tarefa pendente, apesar de que desde finais dos anos noventa até a atualidade (2015) se multiplicaram os trabalhos que podem situar-se na linha dos Estudos Corpo-

rais (*Body Studies*). Apesar da dificuldade para produzir conhecimentos teóricos em torno do corpo, os trabalhos de Laín Entralgo deram já faz alguns anos uma nova dimensão ao tema. Laín Entralgo propõe em *El cuerpo humano. Oriente y Grecia Antigua* que “todo el cuerpo de Flaubert actuaba de uno u otro modo cuando escribía *Madame Bovary*, y todo el cuerpo de Miguel Ángel intervino en la talla de Moises” (1987, p. 32). Embora pesquisadores como Laín Entralgo<sup>1</sup> (e muitos outros historiadores da medicina e historiadores gerais) tenham trabalhado nessa linha de pesquisa, isso nos leva a afirmar que o corpo tem sido o grande ausente dos discursos das humanidades; ou, pelo menos, o tem sido de forma explícita. O corpo teve uma fundamentação histórica que, de maneira geral, foi concebida como um elemento dissociado da mente, e essa tem sido a tônica geral imperante em sua concepção e recepção.

A partir dessa realidade, se faz evidente que refletir sobre o corpo teve por objeto, em múltiplas ocasiões, demonstrar que a alma era superior ao corpo. Alguns dos autores mais destacados da história do pensamento ocidental dedicaram uma parte da sua obra para refletir sobre que papel tem desempenhado o corpo no homem e qual é sua importância em relação à alma. A presença do corpo físico nos discursos das Ciências Sociais nos fala da importância do corpo como elemento de reflexão e nos abre o caminho a seguir nos próximos capítulos.

Comparto a colocação de Medina (1994), quando afirma que na análise evolutiva da concepção do corpo desde a Grécia antiga até os nossos dias, se revela um enfrentamento claro entre idealismo e materialismo de um lado, e metafísica e dialética, de outro. Devemos buscar a causa desse dualismo no pensamento existente em torno do corpo que tem se nutrido da polaridade existente entre corpo e alma. Em contrapartida, Foucault, como Laín Entralgo, Porter e muitos outros, também dedicou parte de sua obra a demonstrar que é possível escrever uma história conjunta dos sentimentos, de comportamento e do corpo. Nesse sentido, podemos afirmar que os trabalhos de Foucault servem de base para a abertura desta brecha em torno da teoria do corpo, que já não terá volta.

<sup>1</sup> Os principais trabalhos do autor em relação com o tema do corpo são: *El cuerpo humano. Oriente y Grecia* (1987); *El cuerpo humano* (1989); *El cuerpo humano. Teoría actual* (1989); *Cuerpo y alma. Estructura dinámica del cuerpo humano* (1995).



#### 4.1. MODELOS TEÓRICOS NO ESTUDO DO CORPO

Afirmar, no segundo capítulo, que o estudo do corpo exige um enfoque multidisciplinar que faz necessário recorrer aos diferentes discursos forjados em algumas das disciplinas mais relevantes das Ciências Sociais, para extrair os principais aportes que constituem o que tenho denominado *Teoría del Cuerpo*, e entender melhor toda a perspectiva que envolve a presente temática de estudo. Existem muitas aproximações possíveis ao estudo do corpo em função da disciplina a partir da qual os pesquisadores e pensadores fazem sua tarefa. Isto não significa que dentro de cada disciplina o espaço dedicado ao estudo do corpo seja amplo ou majoritário; pelo contrário, os trabalhos sobre teoria do corpo têm sido produzidos em conta-gotas. Na maioria das disciplinas científicas, o estudo do corpo tem sido uma temática marginal, à exceção da proposta defendida por Turner (1989), em que o corpo passa a ser proposto como a temática central da sociologia. Le Breton também destaca alguns autores que têm sido centrais pelas suas propostas sobre teoria do corpo:

“el cuerpo hace entonces una entrada real en el cuestionamiento de las ciencias sociales: J. Baudrillard, M. Foucault, N. Elias, P. Bourdieu, E. Goffman, M. Douglas, R. Birdwhistell, E. Hall, por ejemplo, cruzan la puesta en juego física, la puesta en escena y los signos de un cuerpo que merece cada vez más la apasionante atención del campo social” (1991, p. 137).

Quero oferecer, como introdução à revisão das diferentes teorias do corpo elaborada ao longo do século XX, uma visão global de quais têm sido as disciplinas e alguns de seus autores mais representativos que têm refletido sobre o corpo.

Torna-se difícil concretizar quais foram as primeiras correntes que se dedicaram abertamente a estudar e refletir sobre o corpo. Apesar disso, existem indícios de que a filosofia tem dedicado a essa empresa boa parte da reflexão feita a partir das diferentes correntes de pensamento. Tal como destaquei no capítulo anterior, os aportes iniciais de Platão e Aristóteles abrem essa linha de trabalho, e a seguem Descartes em *El*

*discurso del método*, Nietzsche em *Así habló Zaratrusta*, Merleau-Ponty (1945) em *Fenomenologie de la perception*, Foucault (1976) em *Histoire de la sexualité. I La volonté de savoir*, Galimberti (1983) em *Il corpo*, etc. Não somente se escreveram trabalhos reflexivos sobre o papel do corpo em determinados momentos históricos, mas também se elaboraram estudos específicos que têm servido para construir uma verdadeira filosofia do corpo. Um bom exemplo disso é o trabalho de Bruaire (1968), reeditado em diferentes ocasiões, *Philosophie du corps*, ou o trabalho de Putnan (2001), *La trenza de tres cabos: la mente, el cuerpo y el mundo* que, a partir da filosofia, e com esse objetivo específico, abordam a questão do corpo. Porém, no campo da filosofia, o que neste momento concentra boa parte dos trabalhos que estudam o corpo é *Mind-Body Problem*. Trata-se de repensar as relações entre corpo e alma para superar definitivamente o dualismo cartesiano e acabar com os enunciados metafísicos. Reconhece-se a Ryle como iniciador desta corrente de pensamento a partir de *The Spirit concept* (1949).

Por outro lado, a sociologia, especialmente desde Mauss (1934), com as *Techniques du corps*, até Goffmann (1959) com *The Presentation of Self in Everyday Life*, e passando por Bourdieu (1979) com *La distinction: critique social du jugement*, tem tentado justificar uma especialidade dentro da sociologia denominada “Sociologia do corpo”. A essa tarefa se dedicaram especialmente Le Breton (1985) *Corps et sociétés: essai de sociologie et d’anthropologie du corps* e (1992) *La sociologie du corps*, Turner (1984) *The Body and Society. Explorations in Social Theory*, Berthelot (1985) *Les Sociologies et le Corps*, Shilling (1993) *The Body and Social Theory*, Scoot e Morgan (1993) *Body Matters. Essays of the Body* (1993), Brohm (2001) *Le Corps Analyseur* (2001), Baudry (1991) *Le Corps Extrême*, etc. Sua tarefa tem contribuído para que neste momento se fale quase com absoluta normalidade da sociologia do corpo como especialidade dentro da disciplina sociológica, e prova disto é a edição da revista *Body & Society*. Dentre todos os olhares possíveis ao corpo, o da sociologia toma um especial sentido de acordo com o que defende Le Breton. Para ele, essa sociologia “no es una sociología sectorial como las otras, posee un estatuto particular dentro del campo de las ciencias sociales” (1992, p. 117).

A antropologia tem estado também atenta ao corpo como temática de estudo desde a segunda metade do século XIX. O próprio Le Breton (1990, 1992, 1995) trabalhou para justificar e construir os pilares e a arquitetura de uma antropologia do corpo e, embora anterior a ele, os trabalhos de Thomas em torno do cadáver e da antropologia da morte serviram para abrir essa linha de reflexão. Os estudos de antropometria iniciados a fins do século XIX são a semente dessa aproximação entre corpo e antropologia. Uma perspectiva muito particular do corpo e da antropologia é a que nos oferece Robert Murphy (1990) em *Vivre à corps perdu*. Murphy é um antropólogo que, devido a um acidente, necessita locomover-se com uma cadeira de rodas. No seu livro, expõe a experiência cotidiana de viver sem corpo, de viver com a mobilidade muito reduzida. No entanto, certamente, um dos trabalhos de antropologia do corpo mais completo é a recente obra de Duch (2003), *Escenaris de la corporeïtat. Antropología de la vida quotidiana*. Nela, o autor formula uma reflexão chave no enfoque que damos ao livro:

[...] esto nos lleva a la conclusión que, desde el punto de vista de una antropología de la corporeidad, el cuerpo humano, porque siempre, activamente o reactivamente, se encuentra vinculado a un tipo u otro de acción escénica, nunca no es una finalidad inmutable, sino una dimensión simbólica que, incansablemente apunta a algo situado más allá de cualquier más allá (2003, p. 21).

Em última instância, são significativas as pesquisas realizadas pela Escuela de Etnografía de Tarragona, em boa parte das quais o corpo e a corporeidade são o objeto de estudo<sup>2</sup>. Alguns desses trabalhos se enquadram na teoria *queer* e em correntes de pensamento feminista<sup>3</sup>. Alguns dos autores e trabalhos mais destacados relacionados ao corpo são: Allué (2003) *DisCapacitados. La reivindicación de la igualdad en*

<sup>2</sup> Como afirma um de seus membros: “La Escuela de Etnografía de Tarragona presenta un escenario de eclecticismo teórico y de confluencia interdisciplinar que incluye la historia de las mentalidades (en su versión más francesa), el interaccionismo estratégico, así como aportaciones gramscianas. Se trata, pues, de una escuela formada por un aluvión de tendencias constructivistas que debe definirse más por su praxis investigadora que por sus presupuestos teóricos. Dichas prácticas etnográficas suprimen la distancia entre observador y observados. Esto significa que quienes construyen la etnografía tienen algún tipo de relación directa (personal, profesional o de otro tipo) con lo que investigan” (Guasch y Viñuales, 2003, p. 13).

<sup>3</sup> Devemos entender a teoria *queer* como uma reação contra as estratégias de afirmação natural daquilo comum, destinada a suprimir ou a invisibilizar a diversidade intergrupala.

*la diferencia*; Vendrell (1995) *Pasiones ocultas. La gestión del cuerpo y los procesos de sexualización*; Guasch (1991) *El entendido: condiciones de aparición, desarrollo y disolución de la subcultura homosexual en España*.

A psicologia não deixou de lado o estudo do corpo, especialmente a partir dos aportes de Maisonneuve e Bruchon-Schweitzer (1981) com seu livro *Modèles du corps et psychologie esthétique* e (1990) *Une psychologie du corps*. Além desse trabalho mais genérico, é importante destacar os aportes feitos a partir da psicoterapia por Lowen (1958) *The Language of the Body*, Guimón (1997) *The Body in Psychotherapy* y (2000) *Los lugares del cuerpo*, Dolto (1984) *L'image inconsciente du corps*, Boadella y Liss (1986) *La psicoterapia del cuerpo*, Alemany e García (1996) *El cuerpo vivenciado*. Nesse sentido, os trabalhos elaborados a partir da psicologia propõem claramente um retorno a uma visão unitária do homem. Apostam por uma conexão e uma não separação do corpo e da mente, como demonstrado pelas palavras do presidente da *Asociación Española de Somatoterapia* na apresentação das *IV Jornadas de Psico-Somatoterapia* (Madrid 1995):

“[...]el objetivo último de estas jornadas es la de reunirnos, asociarnos, crear formas de debate en donde se favorezca el encuentro y el intercambio en todos sus ámbitos. Intercambio de ideas abierto a todos aquellos profesionales que abordamos a la persona desde una perspectiva global, intentando superar así la división cartesiana mente y soma” (Alemany, 1996, p. 20).

A história da arte tem dedicado trabalhos específicos para interpretar o corpo nos diferentes períodos artísticos, sobretudo a partir do estudo do corpo na pintura e na escultura. Desde a antiguidade, os artistas têm presente os corpos e sua representação. Já os ilustradores de ânforas gregas desenhavam o homem como *zoon anthropinon*, com uma corporeidade que lhe permite mover-se com precisão. Poderíamos dizer, parafraseando a Flynn, que a história da escultura é a história do corpo humano, porque a história das representações tridimensionais do corpo humano parte de uma história mais ampla das atitudes sobre a corporeidade, ou a dimensão corporal da existência humana (2002, p. 8-9). Por meio da arte, pode-se estudar a construção do corpo realizada em cada

período histórico e, ao mesmo tempo, tal estudo nos permite afirmar que a representação artística dos corpos tem servido para criar modelos corporais diferentes. Nessa hermenêutica do corpo por meio da arte, podemos analisar os corpos belos e os corpos grotescos. O tratamento do corpo nas obras de Lucian Freud, interessado em poder pintar os corpos em seu estado natural, sem lhe importar qual era esse estado, merece um estudo à parte. Como afirma Feaver:

“estaba muy interesada en pintarla (haciendo referencia a Sue) sin nada de maquillaje, ni uñas pintadas, ni los cabellos teñidos, y quiso esperar unos meses hasta que le marchase del todo el bronceado de la piel cogido durante unas vacaciones para volverla a pintar” (2002, p. 11).

A semiótica, por meio dos tratados de comunicação não verbal, no âmbito da *Ciência da Comunicação*, propõe múltiplas aproximações e interpretações do papel do corpo na comunicação. A semiótica consiste no estudo das diferentes classes de signos e das regras que governam o fenômeno comunicativo. Se partimos dos estudos feitos pela Escuela de Palo Alto e publicados em 1967 na obra *Pragmatics of Human Communication*, conceberemos a comunicação dividida em dois grandes grupos: comunicação digital e comunicação analógica. Esta última, também denominada não verbal, é a que tem uma conexão mais direta com o corpo como elemento subjetivo e discursivo. Para os autores de Palo Alto, a comunicação analógica contempla, não somente a cinesia, mas também “el término debe incluir la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, de la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras mismas y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz” (Watzlawick 1981, p. 63). Já os trabalhos de Davis, principalmente com seu livro *Inside Intuition – What we Know about Non-Verbal Communication* (1971), têm servido para sistematizar uma parte importante dos conhecimentos existentes sobre o tema. Davis afirma: “una de las teorías más asombrosas que han propuesto los especialistas en comunicación es la que algunas veces el cuerpo comunica por sí mismo” (1998, p. 52). As abordagens da comunicação não verbal têm uma aplicação direta no campo da educação, especialmente entre

os coletivos que apresentam dificuldades de comunicação verbal. Um dos principais aportes a este campo é o trabalho de Heinemann (1979), *Grundriss einer Pädagogik der nonverbalen Kommunikation*, no qual o autor propõe as bases para o uso da comunicação não verbal no contexto pedagógico. É nesse sentido que Heinemann afirma que “los elementos no verbales de la comunicación didáctica deben ser considerados, pues, como un elemento esencial para la formación que ha de impartirse en la escuela” (Heinemann, 1980, p. 128).

A publicidade desempenha o papel da representação dos corpos humanos, tal como a arte o tem feito ao longo da história. A representação do corpo na publicidade tem a possibilidade de servir como espelho e, ao mesmo tempo, como guia ideológico para repensar as corporeidades. A publicidade tenta nos dizer qual é a melhor forma de vestir nosso corpo, como devemos cuidar da nossa aparência física, etc. Assim como Pérez, concordo que esse modelo de corpo que a publicidade transmite (e que de certa forma constrói) é o modelo de corpo humano que representa os países mais ricos e as classes dirigentes de tais países. Os modelos anglo-germânicos continuam sendo os mais representados nos meios de comunicação (2000, p. 69). Dentro desses modelos predominantes se constrói de forma artificial um modelo de beleza que leva muitos sujeitos a modificar e transformar seu corpo. A publicidade, especialmente por meio da televisão, possibilita a criação de corpos a *la carte*, que nega a existência da maioria dos corpos que divergem esteticamente dos corpos mostrados pela publicidade.

É por meio das transferências de conhecimentos entre disciplinas que os olhares ao corpo se vão reformulando e permitem elaborar uma teoria do corpo mais ampla e modificada. Essa perspectiva ficará evidente com a influência dessas disciplinas no campo pedagógico na construção do conhecimento corporal.

#### **4.2. O CORPO NA ANTROPOLOGIA DE MUDANÇA DE SÉCULO**

A emergência da ciência antropológica fará com que se desenvolvam dentro de sua disciplina formas de trabalho e de estudo em

torno do corpo humano. É nesse mesmo sentido que, para Turner, “el cuerpo tomó parte en la más temprana antropología, porque ofreció solución al problema del relativismo social” (1994, p. 43). Como afirmam Berthelot e colaboradores (1985, p. 76) “el hecho de tener en cuenta las relaciones entre cuerpo y sociedad se llevará a cabo durante el siglo XIX, en el seno de la naciente antropología, bajo los auspicios del positivismo metodológico y de la deriva ideológica”. Os auspícios do positivismo metodológico e uma certa deriva ideológica ajudarão a analisar o corpo a partir de uma perspectiva sociocultural, muito além do estudo e da interpretação exclusivamente anatômicas e biológicas. Essa disciplina, conhecida como antropologia física, se serve dos índices cefálicos, entre outros instrumentos, para estudar as sociedades a partir da presença e a realidade corporal de seus sujeitos (Berthelot, 1985, p. 19).

Nessa mesma perspectiva, os trabalhos de autores como Broca, Cuvier e Blumenbach propõem as bases de uma antropologia física e inaugurarão uma aproximação ao corpo que dominará o pensamento social até que Freud faça seus aportes psicanalíticos. Esses primeiros trabalhos se baseiam nas comparações entre raças e grupos sociais para buscar dados quantitativos que permitam a classificação dos sujeitos a partir de suas características corporais, comuns entre grupos de iguais. Nesse contexto aparece, em 1870, a obra de Quételet, *Anthropometrie*. Para Berthelot, a antropometria, unida à ciência do corpo social, representa uma atualização única em relação às qualidades físicas das pessoas (peso, número, força, velocidade...) e a suas qualidades morais (1985, p. 21). Por sua vez, Quételet realiza um estudo do corpo que deixa ver com total clareza que “a medida que la edad avanza, el cuerpo lleva cada vez más la huella de la desigualdad de condiciones” (citado por Berthelot, 1985, p. 22).

Uma das principais funções do estudo dos corpos que desenvolvem os antropólogos físicos da época é a de servir de base para a futura classificação dos sujeitos delinquentes. Os aportes se concretizam na última década do século XIX na Itália, com Lombroso, e na França, com Bertillon, por meio da publicação do livro *Photographie judiciaire* (1890). Com essa classificação podem-se justificar ideias que predeter-

minam o desenvolvimento dos sujeitos segundo sua configuração genética e corporal. O estudo do corpo realizado pelos criminólogos servirá para controlar os criminosos e decifrar seus corpos portadores de perigo. Era necessário criar ferramentas para coletar dados corporais que permitissem elaborar um retrato dos sujeitos que poderiam ser portadores de aspectos que os predeterminaram para cometer atos ilícitos<sup>4</sup>.

Desse enfoque antropométrico do estudo do corpo se passará para enfoques denominados *antropossociológicos*. Em 1898 aparece, na *Revue Internationale de Sociologie*, a tradução ao francês de um trabalho de Ammon intitulado *Histoire d'une idée, l'anthroposociologie*. Para esse autor, o que para nós pode significar a luta de classes, no fundo trata-se de uma particular forma de luta de raças: “Es la lucha de los braquicéfalos contra los doliocéfalos” (1898, p. 13). O objetivo era classificar a sociedade segundo outros critérios, na ocasião, também critérios científicos a partir das categorias *Homo Européanus*, *Homo Alpinus* e a Raça Mediterrânea. Essa classificação é contestada pelo próprio tradutor do trabalho de Ammon entre os estudantes da escola de Saint-Brieuc<sup>5</sup>. Muffang propõe que, se a indexação entre as três categorias de homem funciona (do camponês ao operário, do operário ao professor, e de esse ao notário ou ao médico), teria que existir uma classificação intelectual em função da forma corporal que denotasse a categoria de homem que a gente é. Isto pode ser traduzido na ideia de que “[...] dentro de la enseñanza clásica los mejores alumnos son braquicéfalos” (Berthelot, 1985, p. 25).

Após uma série de artigos, no ano de 1900, *La Revue* deixa de publicar trabalhos de antropossociologia. O futuro da pesquisa no campo da sociologia passa por abandonar um modelo excessivamente biologicista e por centrar-se em modelos próprios da sociologia. Essa será a tarefa que realizará Durkheim e seus colaboradores. A partir do exposto,

<sup>4</sup> Nesse sentido, se desenvolveu a craniometria aplicada a questões criminológicas. Em 1842, o sueco Retzis tinha formulado a teoria do índice cefálico, em que por meio de uma fórmula específica se chegava a calcular os índices cefálicos dos crânios dos sujeitos. Um exemplo disso é o descobrimento das impressões digitais, iniciado pela polícia indiana e adotado pela polícia britânica em 1900. As impressões digitais não variam ao longo da evolução da pessoa, são hereditárias e enormemente diversas.

<sup>5</sup> As referências exatas da sua pesquisa são as seguintes: H. Muffang, “Ecoliers et paysans de St Brieuc”, *La Revue Internationale de Sociologie*, 1898, VI, 789-803.



podemos afirmar que a história social do século XIX não pode reconstruir-se sem fazer referência direta ao corpo das pessoas, especialmente daquelas que na fábrica viviam e trabalhavam em condições corporais extremas. A visão do corpo na teoria antropológica de finais do século XIX se centrará nos aspectos físicos e, como fundamento científico para o estudo do corpo, a antropometria desempenhará o papel de método ajustado e sistemático.

### 4.3. O CORPO COMO CENTRO DE GRAVIDADE

O início do século XX será, nas palavras de Fullat, o ponto de partida da Pós-modernidade, já que “el año 1900, con el fallecimiento de Nietzsche, pone en marcha las concepciones llamadas pos-modernas, las cuales toman pie en los escritos nietzscheanos” (2002, p. 140). Não é a toa que a pós-modernidade se relaciona com as ideias de Nietzsche e que o tema do corpo tenha uma presença relevante nos discursos pós-modernos. Para o filósofo alemão, pensar o corpo era uma tarefa chave e necessária, passando a ser esse o centro de gravidade do homem. Nas palavras de Jara, “Nietzsche se preocupa por pensar e investigar lo que ha sido negado, o bien, marginado, subestimado, por esa tradición: el cuerpo” (1998, p. 53). Podemos afirmar que Nietzsche é um dos pensadores chave na prática de reivindicar um status não negativo para o corpo ou de sua condição de submissão e alienação à alma.

Na filosofia nietzscheana, espírito e corpo são somente uma unidade plural. Em *De los transmundanos* (Z) dirá que “y este ser honestísimo, el yo –habla del cuerpo, y continua queriendo el cuerpo, aun cuando poetice y fantasee de un lado para otro con alas rotas”<sup>6</sup>. O corpo é amado, apesar do que possa fazer, ser e parecer. Quanto mais aprende esse eu (que já ama, de início, o corpo) mais atributos e honras encontra para desejar o corpo. Essa reivindicação da presença positiva do corpo passa por denunciar os criadores de mundos espirituais que desestimam o corporal: “Enfermos y moribundos eran los que despreciaron el cuerpo” (Z 48). Mas aqueles que insistiram em criar mundos não corporais

<sup>6</sup> O texto faz parte do libro *Así habló Zaratrusta* (Z).

deviam partir, necessariamente, do corporal. Para aqueles que não apreciam o corpo, sua parte corporal é algo doente, do qual, com muito prazer, fugiriam para escapar, para habitar territórios incorpóreos, não materializados, desencarnados.

Para Nietzsche, a alternativa não passa por buscar para além do corpo, mas sim por entender o presente corporal. O autor disse em *De los transmundanos*: “es mejor que oigáis, hermanos míos, la voz del cuerpo sano: es esta una voz más honesta y más pura. Con más honestidad y con más pureza habla el cuerpo sano, el cuerpo perfecto y rectangular” (Z 59). O corpo, na perspectiva que Nietzsche nos apresenta, se refere aos instintos (*Instinkte*) e aos impulsos (*Triebe*) que interpretam a realidade e a constituem. Os instintos e os impulsos permitem a manifestação da vida na sua totalidade. Mas, se o corpo é menosprezado, os instintos e impulsos passam a ocupar um espaço de menosprezo, pois o papel da alma os deslocou. Alma e espírito são valorizados a partir de uma perspectiva essencialmente moral, e qualquer outra perspectiva passará a ser marginalizada. Nas palavras de Jara,

[...] el ser del hombre, su existencia concreta, no reside en aquello que le es inmediatamente presente, su cuerpo, sino que todo esto queda devaluado a partir de lo único que se puede considerar como poseyendo un valor en sí, en último término, inmortal: el alma (1988, p. 63).

O objetivo de Nietzsche se desenha claramente: recuperar o corpo como centro de gravidade, pois tudo começa no corpo e o corpo é a base e o fundamento da vida. Em *Los despreciadores de cuerpo* afirma que “[...] cuerpo soy yo íntegramente, y ninguna otra cosa; y alma es sólo una palabra para designar algo del cuerpo” (Z 60). O corpo se converte, de acordo com essa formulação, na totalidade de percepções possíveis, entre as quais a consciência somente é uma pequena parte delas. Este novo olhar ao corpo influirá diretamente no pensamento de Michel Foucault ao retomar algumas das ideias “corporais” propostas por Nietzsche.

#### 4.4. A PSICANÁLISE E A PRESENÇA DO CORPO

Um dos grandes aportes de Sigmund Freud, por meio do que se conhece como a Segunda tópica, é o descobrimento das três instâncias ou estruturas psicológicas, a conexão entre as quais acabará determinando a vida mental do sujeito em questão. A psicanálise dará um importante giro na concepção que até então se tinha do homem. Na concepção psicanalítica, a imagem do corpo se converterá no modelo global da psicanálise por meio da qual Freud mostrará a maleabilidade do corpo, o eu sutil do inconsciente na carne do indivíduo (Le Breton, 1992, p. 17). Também para Andrieu, é necessário situar o corpo no cenário principal da psicanálise: “la primera forma de ser del cuerpo humano, la imagen del cuerpo, se convierte en el modelo del psicoanálisis” (1993, p. 75). Uma das grandes contribuições atribuídas a Freud é que ele deu ênfase à etiologia de tipo psicológico e, dessa forma, superou a visão médica (unicamente corporal e anatômica) da enfermidade. Segundo ele, é necessário buscar a origem do sintoma em uma representação inconsciente que o sujeito exerce sobre sua sexualidade. É por isso que, já em 1905, fala de relacionar o impulso sexual às funções corporais básicas (Bellido, 1996). Considerando esse contexto, podemos dizer que Freud relaciona a formação do eu à ideia externalizada de que a pessoa é a forma do seu próprio corpo. Este eu será entendido como um eu de tipo corporal e será um dos aspectos centrais desta corrente de pensamento.

Um dos elementos chave de sua trajetória foi o trabalho em torno da histeria. Essa passou a ser conhecida como *Transtorno de conversão somática*, (indicando claramente essa conexão direta entre a mente e o corpo), mas devemos partir da ideia histórica em que para os gregos se tratava de uma possessão divina e para a sociedade medieval passou a ser algo de origem diabólica. Antes de começar a trabalhar com questões vinculadas à histeria, Freud se muda para Paris para assistir às aulas que oferecia Charcot no Hôpital da Salpêtrière. Charcot trabalhava com a hipnose para fazer desaparecer os sintomas de algumas enfermidades. Freud vê com muita clareza que, aplicando a técnica da hipnose à histeria, existiam muitas possibilidades curativas até então inexploradas. Durante a estadia em Paris, desenvolverá sua teoria em torno da hipnose

(sugestão) e da histeria e, ao chegar a Viena, a exporá ante a Academia de Medicina<sup>7</sup>. Apesar da novidade de seus aportes, a acolhida dos académicos será muito pouco calorosa:

Freud habla sobre la histeria masculina delante de la Sociedad de médicos, el 15 de octubre de 1886; sus revelaciones fueron recibidas con incredulidad y hostilidad. Fue invitado a presentar un caso de histeria masculina a la Sociedad y a pesar que lo hizo en fecha de 26 de noviembre de ese mismo año, la hostilidad contra él persiste y la rotura con sus colegas de Viena se convierte en irremediable (Ellenberger, 1994, p. 458).

Contudo, o tema do corpo na psicanálise é ambíguo. Se, por um lado, é evidente a conexão entre mente e corpo, por outro, a relação com o paciente se estrutura a partir da distância corporal. Uma prova desse fenómeno é a localização do paciente e do analista na sessão de análise: o analista se situa estrategicamente atrás do paciente para não ver seus olhos e seu rosto; para não considerar (pelo menos a partir da perspectiva visual) o corpo do paciente enquanto o paciente permanece deitado no divã. Segundo Leibson, “el psicoanálisis es una práctica de la palabra donde no se trata solamente de palabras. Y el cuerpo no consiste solamente en la carne” (2000, p. 9). Portanto, o corpo, na perspectiva psicanalítica atual, se entende além do carnal e toma a palavra do sujeito<sup>8</sup>.

Fedor Ferenczi rompe com a ortodoxia psicanalítica que não permite o contato paciente-analista e propõe um modelo psicanalítico onde o corpo é o lugar e o objeto da análise. Ele mesmo manifesta que é necessário considerar a forma com que cada interpretação afeta a postura corporal do sujeito (1984). Finalmente, os aportes de Wilhem Reich darão um giro radical às conexões entre o corpo e a psicanálise. Na sua teoria, seguindo a interpretação que dela faz Bellido (1996, p. 28), “elabora un trabajo original y singular en donde el cuerpo deja de ser un espacio fantaseado para convertirse, en mayor medida, en cuerpo real”.

<sup>7</sup> La *Kaiserliche Gesellschaft der Aertzte zu Wien* (Sociedad Imperial de Médicos de Viena) era uma das mais célebres sociedades médicas de Europa. Suas origens datam do ano 1800, tendo tomado por costume se encontrar uma vez por semana para discutir de forma conjunta problemas de medicina e higiene pública.

<sup>8</sup> Lacan dirá que o corpo é “*todo lo que pueda llevar la marca apropiada para ordenarlo en una serie de significantes*” (1977, p. 19).

A represão que sofre o sujeito (interna ou externa) acaba produzindo uma couraça muscular. O trabalho do analista consiste, precisamente, em ajudar o sujeito a desbloquear essa couraça.

Um dos trabalhos fundamentais em psicanálise - no que se refere ao tema do corpo - é *L'image inconsciente du corps*, de Françoise Dolto. A imagem do corpo é algo próprio, relacionada a cada um de nós, a nossa própria história e a nossa experiência do corpo. É a encarnação simbólica do sujeito. Para Dolto “la imagen del cuerpo es la síntesis de nuestras experiencias emocionales (...) La imagen del cuerpo es en cada momento memoria inconsciente de todo lo vivido relacionamente” (1984, pp. 22-23). É o que nos permite por nossa pessoa em relação com o resto, passando a socializar-nos por meio do corpo.

Os aportes de Freud, colhidos por psicanalistas posteriores, têm dado lugar a um movimento e a uma filosofia que vê no corpo um elemento essencial em qualquer trabalho terapêutico. Um exemplo do que estamos dizendo são os modelos terapêuticos corporais seguintes: *Análisis Corporal de la Relación* (Lapierre), *Bioenergética* (Lowen y Pierrakos), *Focusing* (Gendlin), *Psicodrama* (Moreno), *Gestalt* (Perls) e *Vegetoterapia* (Reich).

#### 4.5. TÉCNICAS E USOS SOCIAIS DO CORPO

Ante a *Société de Psychologie*, o dia 17 de maio de 1934, Marcel Mauss apresenta um trabalho sobre a noção de *techniques du corps*. Seu objetivo era defender a ideia de que as ciências humanas podiam interessar-se pelo corpo como uma construção sociocultural. Para Mauss, não se tratava de um território somente explicável por uma determinada ciência, mas o que se destacava era a aproximação que podia ser feita a partir de diferentes disciplinas. Para Mauss, o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem, um instrumento produzido (ou construído) culturalmente. Será a organização social que dará forma ao corpo em função de suas necessidades.

A visão particular do significado que Mauss dá à *technique* (ato tradicional eficaz – não diferente do ato mágico, religioso, simbólico)

lhe permite elaborar uma classificação muito precisa de tais técnicas do corpo, agrupada a partir de quatro critérios diferentes:

*Critério de diferença sexual:* existem gestos codificados de formas diferentes para os homens e as mulheres. As técnicas do corpo se dividem em técnicas masculinas e femininas, segundo os modelos definidos por uma sociedade e condicionados pelas estruturas biológicas.

*Idade:* existem técnicas próprias do momento do nascimento, da primeira infância, da adolescência, da juventude, da idade adulta, da terceira idade, etc. Podemos encontrar técnicas que se relacionam com o sono, o repouso, a atividade (correr, caminhar, nadar, saltar, bailar, subir, descer), com o cuidado do próprio corpo, com o consumo (comer, beber) e com a reprodução (todas aquelas técnicas e posturas que estão relacionadas com o ato sexual).

*Formas de transmissão:* são aquelas técnicas inerentes às formas da educação física. Há sociedades que privilegiam o uso da mão direita e outras, o da esquerda. Analisam de que forma são transmitidas este tipo de técnicas de uma geração a outra.

*O rendimento:* trata-se de técnicas relacionadas com a maior ou menor adaptação. Mauss considera muito, nesse grupo, as habilidades, as destrezas, etc.

Apesar da relevância dos aportes feitos por Mauss em 1934, o eco obtido entre a comunidade científica teve que esperar mais alguns anos. Assim, em 1950, Lévi-Strauss apresenta uma nova edição do texto onde denuncia o fato de que o trabalho de Mauss tenha passado praticamente despercebido no campo da sociologia. Em 1956, Victoroff destaca novamente que o trabalho de Mauss segue sem ser escutado pela comunidade científica. Em 1983, Orel continua constatando a pouca influência do importante trabalho de Mauss. Três anos mais tarde, com a publicação do monográfico *Les Sociologies et le Corps* no número especial de *Current Sociology*, Berthelot e sua equipe continuam denunciando semelhante situação e oferecem como explicação que “la sociología de posguerra estaba aún prisionera de la negación del cuerpo que caracte-

rizaba el periodo de construcción de la sociología” (1985, p. 58). Finalmente, o aporte das técnicas do corpo feito por Mauss será recolhido por Berthelot, Turner e Le Breton nos seus trabalhos de sociologia do corpo.

Anos após Mauss, porém com conhecimento de sua obra e com uma clara evidência da sua influência, Goffmann retomará o estudo do corpo nas relações humanas. O tema geral e transversal da sua obra é a comunicação. Tanto em *Estigma* como em *Presentación de la persona en la vida cotidiana*, assim como em *Internados*, podemos encontrar referências analíticas à questão do corpo. No entanto, é principalmente na segunda obra citada que ele estuda com mais detalhes a corporeidade dos sujeitos. Goffmann formula que estes adotam conscientemente rituais corporais para expressar, àqueles que os observam, que seu comportamento é correto. Em *Estigma*, faz referência à origem do conceito dizendo que:

Los griegos, que aparentemente sabían mucho de medios visuales, crearon el término estigma para referir-se a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presentaba. Los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo (Goffmann, 1998, p. 11).

Na verdade, sua abordagem se orienta por esses caminhos. Goffmann desenvolve uma sociologia (microsociologia) centrada nas condições sociais da interação, do encontro, nas quais o corpo ocupa um espaço central como suporte entre o individual e o coletivo (Buñuel, 1994). Para Goffmann, os indivíduos, por meio de seu corpo, definem sistemas de valores que servem de referente para determinar condutas que é necessário adotar em diferentes situações.

Para ele existem três formas de expressão corporal que se encontram situadas entre a aparência relativamente fixa e o discurso flutuante. Trata-se de gesticulações relativamente conscientes que o indivíduo põe em jogo com o objetivo de informar aos outros sujeitos de determinadas questões. Os três modelos de expressão corporal são os seguintes:

*Expressão corporal de orientação*: um sujeito pode dar acidentalmente a impressão de inconveniência e de pouco respeito quando subita-

mente perde o controle muscular. Pode tropeçar, titubear, cair, arrotar, oscilar, ter um lapso, se coçar, soltar gases, empurrar sem querer a outra pessoa. Pode nos dar a sensação que o ator se interessa muito pouco pelas interações que mantém conosco. Se for o caso, o sujeito pode tentar retificar sua conduta para esclarecer os motivos de seu comportamento.

*Expressão corporal de circunspeção:* há condutas corporais que podem suscitar no outro ameaças e, por meio de sua gestualidade, o indivíduo afirma a boa fé de suas intenções. Um exemplo deste modo de expressão é uma pessoa que, viajando de ônibus, põe as mãos na barra -para que sejam totalmente visíveis- e dessa forma mostra sua boa intenção.

*Expressão corporal absoluta:* é aquela que se dá quando alguém mantém um alto grau de autocontrole, embora a situação na qual se encontra seja preocupante. Trata-se de demonstrar que apesar da situação de contrariedade a pessoa segue controlando seu corpo. Um exemplo pode ser uma morte, um acusado em um julgamento, etc.

Goffmann é conhecido como o sociólogo dos rituais de interação e, nesses rituais de interação, a presença e o papel do corpo desempenham um destacado papel. O corpo terá, de acordo com seus trabalhos, uma presença clara nos discursos que fazem referência à constituição de um indivíduo social.

#### **4.6. O OLHAR DO CORPO E A DENÚNCIA DE SUA DOCILIDADE**

A obra de George Bataille pode ser concebida como uma leitura por meio do olhar dos corpos, e não somente dos corpos belos e padronizados, mas também dos corpos que sofrem. A abordagem dos trabalhos de Bataille entra em consonância com a obra de Foucault, que também dirige um olhar aos corpos, principalmente àqueles que têm sido politizados e docilizados. A permanência da reflexão em torno do corpo é para Bataille um tema fundamental, um tema não unicamente



refletido, mas vivido desde sua infância. Quando nasceu, seu pai tinha ficado cego devido à sífilis e sua infância esteve marcada pela cegueira e a posterior parálise do pai enfermo. A rejeição à imagem do pai fará com que o jovem Bataille emprenda uma investigação obsessiva em torno da ideia de pureza. Uma investigação da pureza que necessariamente passa por escapar do corpo impuro e enfermo do pai.

Essa experiência inicial de rejeição do corpo do pai seguirá evoluindo e não terá a mesma concepção no Bataille maduro. Para ele, dirá Navarro em um trabalho dedicado ao corpo em Bataille (2002), o corpo será entendido como um enigma selado que devemos descobrir. E ainda que sua hermenêutica do corpo evolua, a ideia de um corpo *em negativo* que acompanha a vida do homem, seguirá presente em sua obra. Assim, a ideia do corpo da alteridade (inerente por outra parte no corpo de toda pessoa) o levará a refletir sobre a diferença e sua presença. Uma diferença que a modo de Medusa arruína os ideais estéticos de busca de beleza e nos obriga a gerar reações de rejeição. A deformidade corporal (entendida por ele como falha) será equivalente à morte, à impossibilidade de realização humana. No entanto, o mais atrativo da obra de Bataille é sua afirmação de presença de “monstruosidad y fealdad, inherentes a todo cuerpo, que están presentes en él como la peor de las posibilidades y que ejercen su acción a través de las tendencias bajas y de la atracción por el horror” (Navarro, 2002, p. 100).

Em uma linha parecida a de Bataille, mas marcadamente diferente e influenciada pela genealogia de Nietzsche, Foucault recolherá do filósofo alemão sua *filosofia corporal*. Na obra de Foucault, o corpo tem representado um papel central, até o ponto que existe um conceito chave em uma filosofia que descobre as práticas sociais em relação ao corpo: a biopolítica. Para Revel, o conceito biopolítica:

Designa la forma con la que el poder tiende a transformarse, entre el fin del siglo XVIII y el inicio del siglo XIX, con el fin de gobernar no solamente a los individuos a través de un cierto número de dispositivos disciplinares, sino del conjunto de seres vivos constituídos en población (Revel, 2002, p. 13).

A biopolítica, por meio dos biopoderes locais, se ocupará da gestão da saúde, da alimentação, da higiene, da natalidade, da sexualidade, etc. Na obra de Foucault, a biopolítica centra-se no estudo das formas de gestão da vida, que busca endireitar e vigiar os indivíduos por meio de grandes problemas. Paralelamente, Foucault falará da *anatopolitique* o *l'orthopédie sociale* que se dedica a analisar as estratégias e as práticas por meio das quais o poder modela cada indivíduo, desde a escola até a fábrica. Portanto, a primeira forma está dirigida ao controle dos sujeitos individualmente, enquanto a segunda, o faz de forma coletiva.

Em um trabalho de 1980, (p. 83), Foucault anuncia – em relação ao controle dos corpos- que: “el dominio y la conciencia del propio cuerpo pueden ser alcanzados a través de investir el poder en el cuerpo por medio de gimnasia, ejercicios, musculación, nudismo, exaltación de la belleza física”. Para Foucault, o corpo é um espaço de investimento do poder; o corpo se entende como dominação, como lugar de controle e de opressão. Existiriam duas formas básicas de poder controlar os corpos: as disciplinas (exercidas diretamente sobre os corpos) e as regulações da população (com os sistemas institucionais de organização de grupos e pessoas).

Por meio do estudo de diferentes instituições (a prisão, os internatos, a escola, o quartel militar, as instituições psiquiátricas, os hospitais, etc.), Foucault analisa a forma como essas exercem o controle dos corpos e das pessoas que os encarnam e habitam. Fará o mesmo analisando, por meio de da *Histoire de la sexualité*, como as práticas sexuais (e, portanto, corporais) são construídas socioculturalmente. Tratava-se de estudar todo o conjunto de técnicas e instituições que desejavam medir, supervisionar e corrigir os sujeitos considerados anormais, com a intenção de afastá-los da população geral e assim evitar contágios e transformações sociais não desejadas. Na introdução do segundo volume, *L'usage des plaisirs*, afirma que a colocação em circulação do termo sexualidade durante o século XIX se encontrou acompanhada do

establecimiento de un conjunto de reglas y de normas, en parte tradicionales, en parte nuevas, que se apoyaban en las instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas, médicas; cambios igualmente orientados a dar sentido y valor a su conducta, sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, y a sus sueños (1984, pp. 9-10).

A intenção de abordar o corpo e as diferentes instituições passa por estudar o nascimento da clínica e a inscrição corporal dos saberes médicos.

Um dos aspectos interessantes, ao realizar sua análise, é que, dos temas usados por Foucault, seus estudos sobre a prisão e o delinquente, o manicômio e o louco, a atenção médico-clínica e os desejos do corpo na história da sexualidade, são exemplos de construções de campos discursivos (Popkewitz y Brennan, 2000). Encontramos já no início de seus trabalhos o interesse pelo tema do corpo. Assim, em *Surveiller et punir* (1975) analisou as práticas de controle corporal no capítulo dedicado aos “corpos dóceis”, em que afirma que não é difícil, se seguirmos os caminhos da história, encontrar práticas nas quais se dava “gran atención al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (1976, p. 140).

Para Turner (1989, p. 61) a relevância desses trabalhos é evidente: “este livro é em parte uma aplicação da filosofia de Michel Foucault, algumas das distinções fundamentais realizadas aqui são claramente foucaultianas”. Também Miller, na biografia de Foucault, fala da importância dos trabalhos do filósofo em relação à temática do corpo, já que “sus hipótesis sobre el impacto constitutivo de las creencias y costumbres sociales en el cuerpo humano y en sus deseos han desempeñado un rol clave en el estímulo de las discusiones sobre la identidad sexual” (1996, p. 25).

O legado de Foucault mais significativo em relação a esse livro é a concepção do corpo como resistência. Um espaço de resistência ao poder que se dá, necessariamente, onde têm lugar as relações de poder, para afirmar sua subjetividade. No entanto, são muitos outros os aspectos da obra de Foucault que levam em conta variadas técnicas de poder com a finalidade de educar (ou submeter) os corpos dos educandos. Algumas dessas técnicas são: a vigilância, a normalização, a exclusão, a classificação, a distribuição, a individualização e a totalização. Em capítulos posteriores voltarei a isto.

#### 4.7. O CORPO NA TEORIA FEMINISTA

Falar de teoria do corpo nos convida a dedicar um capítulo à teoria do corpo elaborada a partir do feminismo. Para Buñuel “[...]el Movimiento Feminista ha desarrollado en diferentes países una reflexión sobre el cuerpo de la mujer objeto de represión, de escándalo, de explotación, y sobre los mitos de impureza en la mujer desde el cristianismo y el judaísmo” (1994, p. 104). A explicação do papel do Movimento Feminista, primeiro na denúncia, e depois nas propostas de reconstrução social do corpo, é clara: desde a Antiguidade até a liberação da mulher na sociedade ocidental, o corpo da mulher era o principal espaço de opressão. Se o corpo é um espaço de cultura, de socialização, de norma, a materialização da cultura, a socialização e a norma passarão pelo encontro, pela modelagem e a construção de determinadas formas e funções do corpo. Se a visão cultural da mulher é de uma determinada forma, o corpo da forma será construído seguindo estes mesmos padrões; a cultura se materializa na natureza. A crítica às exigências corporais da mulher se fundamenta, entre muitos outros aspectos, na ideia de que “[...] las normas que se refieren al cuerpo de las mujeres son más estrictas y móviles que las referidas al cuerpo de los hombres, precisamente por su definición cultural de cuerpo/objeto o cuerpo deseado” (Durán, 1988, p. 29).

No capítulo anterior comentei que, socialmente, com mais insistência, tem sido exigido do corpo feminino manter-se dentro de determinados padrões. É assim que, para Toro:

La relevancia del cuerpo femenino suele ser en todas las culturas significativamente superior a la del masculino, tanto a ojos de la propia mujer como de quienes la rodean. En la práctica totalidad de las culturas, la belleza física de la mujer recibe una consideración más explícita que la del hombre (1996, p. 54).

Parece evidente que a própria sociedade, por meio da família, a cultura, etc., construiu padrões que têm provocado que muitas jovens, adolescentes e mulheres adultas não se sintam à vontade com seus corpos. O fato de que muitas vezes a mulher tem sido concebida com uma

dupla função – procriadora e sócio sexual- é seguramente o que tem provocado a existência da excessiva exigência de manter o corpo com determinadas medidas e formas. O nível de tal exigência chega a ser tão alto que frequentemente se exige do corpo feminino, que tem engendrado e amamentado os filhos, que siga tendo, ao mesmo tempo, um alto nível de atração sexual. Esta demanda de corpos femininos esteticamente corretos repercute de tal maneira na vida cotidiana das mulheres, que elas, por meio dos estereótipos marcados pela sociedade, não se podem desfazer de seus corpos. Para Gauli e López, esse fato chega a casos extremos em determinados anúncios de publicidade onde se quer dar importância à capacidade mental da mulher que aparece neles, mas acabam caindo no estereótipo da ênfase na beleza e no corpo feminino (2000). Em contraposição, esse fenômeno não se dá nos anúncios em que aparecem homens. Na análise foucaultiana da biopolítica, o controle dos corpos femininos é o máximo expoente das relações de poder, já que o corpo se converteu em um objeto político. Os corpos femininos se encontram muito mais controlados que os masculinos. Estes últimos, embora se esperem deles determinados aspectos, escapam mais facilmente ao exercício da biopolítica.

O livro *Our Bodies, Ourselves*, escrito em 1971 pelo *The Boston Women's Collective*, marcou um início na reconstrução sociocultural do corpo da mulher. Trata-se de um coletivo feminista que, antes da edição do livro, tinha recolhido todas as informações possíveis sobre a saúde da mulher. Sua origem foi uma conferência que teve lugar em Boston em 1969 e da qual surgiu um grupo dedicado à medicina com a finalidade de compartilhar conhecimentos e experiências sobre o próprio corpo.

No entanto, a situação das corporeidades femininas tem diferentes frentes abertas e uma das mais claras e, ao mesmo tempo, diretamente relacionada ao tema que apresento neste livro, é o das discursividades corporais. Em 1983, o coletivo feminino autônomo do periódico independente da Antiga Alemanha Ocidental, *Das Argument*, encomendou a Donna Haraway redigir um verbete para a versão alemã do *Dictionnaire Critique du Marxisme* (Labica y Benussen, 1985). Haraway escreveu o verbete gênero e o fez a partir do trabalho de Gayle Rubin *The*

*traffic in women: notes on the political economy of sex* (1975). Tratava-se de reconstruir o termo e de situá-lo em relação ao sexo; portanto, de trabalhar a dupla dimensão sexo/gênero ou natureza/cultura. Na concepção do termo, a herança freudiana, assim como as teorias psicopatológicas sexuais do século XIX e o desenvolvimento da bioquímica e a fisiologia, marcarão o enquadramento para situá-lo. O aporte de Simone de Beauvoir, ao afirmar que “*a gente não nasce mulher*”, tinha se cristalizado no movimento feminista estadunidense dos anos 50 e 60, e possibilitava a arrancada das discussões sobre a construção do gênero<sup>9</sup>. Essa construção de sexo/gênero tem uma especial conotação no que Butler exemplifica:

Consideremos el caso de la interpretación médica que hace pasar a un niño o una niña de la categoría de bebé a la de niño o niña y la niña se feminiza mediante esa denominación que la introduce en el terreno del lenguaje y el parentesco a través de la interpelación de género (Butler, 2002a, pp. 25-26).

Esse será um dos campos de trabalho e ativismo dos discursos feministas em relação ao corpo e, de forma concreta, ao corpo das mulheres.

#### 4.8 ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA DO CORPO

Um dos autores que tem trabalhado com maior rigor para que o corpo se convertesse em objeto de estudo a partir de diferentes disciplinas é Bryan Turner. Primeiro, o fez na Austrália (onde era reitor da *Faculty of Arts en Deakin* e diretor do *Centro de Investigación para el Estudio del Cuerpo y la Sociedad*) e atualmente no Reino Unido (na *Faculty of Social and Political Sciences de Cambridge*) onde edita, -juntamente com Mike Featherstone- a revista *The Body & Society*<sup>10</sup>. É a partir da publicação de sua monografia *The Body and Society* (1984) que começa a criar *escuela* e ao seu redor se agrupam diferentes pesquisadores que dirigem, também a partir de disciplinas diversas, outros olhares ao corpo<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Nesse sentido serão chave os trabalhos desenvolvidos em torno do Gender Identity Research Project de la UCLA (Los Angeles).

<sup>10</sup> Esse é o nome atual da revista que substituiu à publicação inicial *Theory, Culture & Society*.

<sup>11</sup> Existe uma edição em espanhol publicada em 1989 por Fondo de Cultura Económica en México.

O discurso de Turner sobre o corpo passa a ser conhecido e utilizado por outros pesquisadores que veem nele um tema emergente. Bom exemplo disso são os trabalhos de Featherstone, Shilling e Falk. Seu livro *The Body and Society* foi reeditado e revisado e está presente em muitas bibliotecas universitárias do campo das Ciências Sociais, mas também em Faculdades de Medicina. Turner bebe das fontes de Foucault, Merleau-Ponty, Marx, Feuerbach e Freud, entre outros. Além dessa obra, são publicações suas: *The discours of diet, Regulating Bodies, Avances recientes en Teoría del cuerpo* e *The government of the body: medical regiments and the rationalization of diet*.

Um dos aportes mais significativos para o tema que nos ocupa é a defesa de Turner de que o corpo deveria ser considerado o tema central da teoria social contemporânea. Justifica-se dizendo que o pensamento feminista pôs em jogo o tema do corpo ao criticar o determinismo existente do corpo sexuado, porque o corpo é o objetivo de um amplo mercado de consumidores e porque a partir da medicina se produziram importantes modificações que reformulam o conceito mesmo de enfermidade e que relação ela apresenta com o corpo (Turner, 1989). Parte de seu projeto de fundamentação da sociologia do corpo se ergue contra sua interpretação exclusivamente biologicista. Sobre este tema dirá, ao iniciar *El cuerpo y la sociedad*: “El estudio del cuerpo es de genuino interés sociológico, y es una desgracia que gran parte del campo se encuentre ya atestado de intrusiones triviales o irrelevantes: el neodarwinismo, la sociobiología, el biologismo” (Turner, 1989, p. 30).

Ao longo de sua obra, Turner terá presente que escrever sobre o corpo não está livre de contradições: temos corpos, mas ao mesmo tempo somos corpos; nossa corporeidade é uma condição necessária de nossa identidade. Não podemos desconectar nossa pessoa de nossos corpos, embora frequentemente mantenhamos com nosso corpo relações de contrariedade. Essa contrariedade se manifesta quando “la corporeidad (...) es amenazada por la enfermedad, pero también por la estigmatización social; nos vemos forzados a realizar trabajos faciales y reparaciones corporales” (Turner, 1989, p. 32).

Sua influência será evidente nas discursividades corporais, especialmente com alguns de seus aportes mais contundentes: “tenemos cuerpos, pero somos también, en un sentido específico, cuerpos; nuestra corporeidad es una cuestión necesaria de nuestra identificación social, de modo que sería absurdo decir he llegado y he traído mi cuerpo conmigo” (Turner, 1989, p. 32)<sup>12</sup>.

Uma segunda perspectiva, a partir da qual se tem pensado o corpo como elemento central das pesquisas, é dirigida por David Le Breton, na Universidad Marc Bloch de Strasbourg, por meio do grupo *Symbolique du corps*. Le Breton é um dos autores mais prolíficos no que se refere à publicação de livros e pesquisas sobre o corpo. Entre seus trabalhos, os mais destacados são: *Corps et sociétés. Essai de sociologie et anthropologie du corps* (1985); *Anthropologie du corps et modernité* (1990); *La sociologie du corps* (1992), *L'adieu au corps* (1999), *Signes d'identité* (2002) y *La Peau et la Trace. Sur las blessures de soi* (2003).

Todos esses trabalhos de Le Breton avançam em duas direções claras:

- a) A *fundamentação* (junto com os trabalhos de muitos outros autores) de uma sociologia do corpo por meio da qual se tem gerado uma base epistemológica necessária<sup>13</sup>.
- b) A *análise* dos novos usos sociais nos quais o corpo vai tomando forma, especialmente da modernidade em diante. Esses novos usos são muito diversos e abrangem aspectos como as tatuagens, os *piercings*, o corpo e a educação (a partir de uma dimensão simbólica), os implantes tecnológicos corporais (os novos usos sociais do corpo no campo da medicina, por exemplo), o corpo e a tecnociência, os transplantes, o corpo em situação de risco, o corpo silenciado, etc.

<sup>12</sup> Me parece importante anotar o que o próprio Turner diz em relação aos autores que influenciaram em sua teoria do corpo: “Las influencias teóricas de este estudio particular del cuerpo son numerosas, pero los enfoques que se interesan por el significado del cuerpo, por su construcción social y por su manifestación, han sido los más formativos: Oliver W. Sacks en *Awakenings* (1976), Norbert Elias en *The Civilizing Process* (1978), Mikhail Bakhtin en *Rabelais and his World* (1968), Susan Sontag en *Illness as Metaphor* (1978) y George Groddeck en *The Meaning of Illness* (1977)” (1989, p. 30).

<sup>13</sup> Outros autores que têm trabalhado na fundamentação da disciplina da sociologia do corpo são: Turner, Berthelot ou Guibentif.



Entre essas últimas pesquisas do autor francês, a mais interessante é a que estuda qual começa a ser o papel do corpo na cibersociedade, por meio do que denomina como o corpo *surnumeraire*. Um exemplo dessa tendência se encontra no livro *Adieux au corps* (1999) e no artigo *La délivrance du corps. Internet ou le monde sans mal* (2001). Sua obra sobre o corpo propõe uma grande variedade de enfoques, principalmente por meio da enfermidade e do desejo, por meio dos quais o corpo poderia converter-se na parte central dos estudos sociológicos. No entanto, um dos grandes aportes de Le Breton centra-se em estudar a concepção do corpo como matéria inacabada. Para o autor:

En nuestras sociedades el cuerpo tiende a ser una materia prima que debemos modelar según el ambiente del momento. Para muchos contemporáneos se trata de un accesorio de la presencia, un lugar de la puesta en escena de uno mismo. La voluntad de transformar su cuerpo se ha convertido en un espacio común (Le Breton, 2002, p. 7).

A partir dessa perspectiva, Le Breton dedicou-se nos últimos trabalhos a estudar as formas de finalização do inacabado por meio das tatuagens, os *piercings* e outros tipos de práticas de transformação corporais. Para ele, esse fenômeno tem relação direta com a necessidade, especialmente dos jovens, de recuperar formas tribais de ritualizar os passos por diferentes momentos da vida. A desaparecimento oficial da marcação social tem comportado este regresso ao corpo como espaço de inscrição subjetiva, de reafirmação e de resistência diante da existência efêmera.

#### 4.9. O CORPO E A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Nas novas direções para onde nos direcionam a sociedade da informação, a tecnologia, a Internet e, em geral, o que tem se denominado ciberespaço, o corpo desempenha um papel que pode ser designado como controvertido<sup>14</sup>. Alguns dos teóricos do ciberespaço

<sup>14</sup> Para Echeverría “uno de los grandes temas del siglo XXI es la incidencia de la nuevas tecnologías sobre el cuerpo humano” (2003:13).

afirmam que o corpo toma, de acordo com a dimensão virtual, uma nova concepção (Haraway 1995, Dyaz 1998, Dery 1998) que mediatiza justamente pela não presença corporal. Segundo Dery, “en la cibercultura el cuerpo es una membrana permeable cuya integridad es violada y su santidad amenazada por rodillas de aleación de titanio, brazos micro-eléctricos, huesos y venas sintéticos, prótesis de senos y de pene, implantes cocleares y caderas artificiales” (1998, p. 254). Para esses autores, o corpo é uma espécie de vestígio arqueológico, prova da existência de uma antiga humanidade que busca passar a um novo estágio, em que a mente se liberou dos limites corporais. Também para Dyas “la tecnología invade nuestro cuerpo y lo mejora, o al menos lo modifica a nuestro gusto” (1998, p. 26) oportunizando possibilidades de variar o que de forma natural nos foi dado. Essa modificação do natural, que podemos designar como fusão da natureza e da cultura (em termos de artifício), pode ser interpretada como “la verdadera revolución, donde tecnología y carne se funden en un todo armónico, o donde la modificación de nuestro genoma puede librarnos de pesadas lacras y enfermedades de transmisión genética” (1998, p. 26). A abordagem é reafirmada por Marchesini quando analisa o papel do corpo no cinema e na literatura, e afirma que:

El horror por el cuerpo, sobre el que se basa la narrativa y la cinematografía splatter-horror, tiene varios orígenes: por una parte existe una exaltación de la forma perfecta que contrariamente lleva a un rechazo de las formas de envejecimiento, de alteración, de discapacidad y por otra, las formas que exaltan contemporaneamente la curiosidad por el cuerpo desmenbrado (Marchesini, 2002, p. 217).

Os avanços tecnológicos dirigem boa parte de suas pesquisas para as conexões entre corpo e tecnologia e possibilitam a experimentação de novas sensações corporais. Alguns dos experimentos giram em torno das luvas digitais (VPL DataGlove) e dos trajes eletrônicos. Em relação a esses artefatos, Bill Gates formula “En el caso del tacto, la idea que tiene más cuerpo es la que se podría hacer un *body* y forrarlo con pequeños sensores y dispositivos de realimentación que pudiesen ponerse en contacto con toda la superficie de la piel” (Gates, 1995, p. 130).

O conjunto de formas de pensar e de estudar o corpo e a pessoa na cibersociedade pode ser organizado da seguinte maneira:

- **Autores que falam de *transhumanismo*** e para os quais o corpo será desmantelado e reprogramado para poder facilitar sua substituição por outras peças tecnológicas. Podemos encontrar a Moravec, More e Chislenko como seus principais representantes.
- **Autores que falam de *hiperhumanismo*** e que defendem que o corpo será reforçado por meio das novas potencialidades perceptivas e operativas, e graças a novas reconfigurações que o tornam mais controlável. Os autores mais significativos são Dery, Kerkhove e Stelarc.
- **Autores que propõem o termo *pós-humanista*** para os quais o corpo estará imerso em uma tempestade pós-fordista na qual considera superada a pretensão de possessão e domínio das pessoas sobre seus corpos. Para esses autores, o corpo passa a estar conjugado com o mundo. Os principais representantes desta linha de pensamento são Haraway, Kelly e Deitch.

Torna-se evidente uma leitura dessa corrente em termos de retorno ao modelo antropológico dualista, que na era da Internet se materializa em uma antropologia dualista, que podemos denominar dualismo virtual. Essa antropologia dualista virtual é reafirmada nos trabalhos do especialista em robótica, Moravec, quando formula que: “en el estado actual de las cosas somos híbridos, mitad biológicos mitad culturales: muchos aspectos naturales no corresponden a los elementos de nuestra alma” (1992, p. 11). Para ele, -aferrando-se estritamente ao pensamento cartesiano- o corpo arruína a tarefa de nosso espírito<sup>15</sup>. O neoplatonismo trasladado ao espaço virtual é muito gráfico se seguirmos a proposta de John Barlow em sua Declaração de independência do ciberespacio: “queremos crear una civilización de la mente en el ciberespacio” (Molinero, 2003, pp. 106-107).

<sup>15</sup> É importante destacar a semelhança entre a afirmação de Moravec e a sentença de Platão: “el cuerpo arruina al espíritu” dirá o primeiro; “el cuerpo es una prisión para el alma” afirmará o segundo.

No entanto, tudo isso, que à primeira vista nos pode parecer estranho e futurista, tem atualmente aplicações e realidades muito concretas e definidas. Elas vão desde todas as opções reais dos usos que a Internet oferece até a nova dimensão dos corpos diversos no ciberespaço. Para Le Breton a perspectiva inovadora dos corpos no ciberespaço é importante porque “la supresión del cuerpo favorece los contactos con numerosos interlocutores” (2001, p. 24). Essa supressão virtual do corpo possibilita, já na atualidade, que algumas pessoas com deficiências possam navegar pela rede sem se chocar com barreiras arquitetônicas, culturais e/ou sociais que lhes privem de serem considerados sujeitos de pleno direito.

No espaço virtual se apagaram os rostos, o estado de saúde, a idade, o sexo, a configuração física, etc. Sobre ese tema, Yehya aponta que “también un individuo deforme podría aceptar la oportunidad de abandonar su maltrecho cuerpo para que su mente pudiera ser trasladada a una base de datos” (2001, p. 18). Os internautas com diversidade funcional, a princípio, se encontram em uma situação de igualdade perante os outros.

Por outra lado, o espaço virtual oferece uma nova dimensão: a cibersexualidade. Velená propõe que o cibersexo é uma espécie de psicanálise alternativa, em que todos os usuários podem despir-se de suas máscaras, de suas couraças, sem que ninguém dê risada de ninguém (1995, p. 149). O medo do contágio por meio do corpo (o HIV como principal temor) ajuda a desenvolver toda uma dimensão muito significativa da cibersexualidade.

#### 4.10. *QUEER THEORY*

A *Queer Theory* surge nos Estados Unidos durante os anos 80 e se posiciona como uma crítica à heteronormatividade<sup>16</sup>. Trata-se de desconstruir as construções sociais dos padrões corporais dados e que excluem uma parte dos sujeitos desse ideal heteronormativo. Como aponta Ochoa “el compromiso de la *queer theory* es de entender a los

<sup>16</sup> Trata-se de um termo inglês que em nenhum dos textos com os que tenho trabalhado foi traduzido. Trata-se,

procesos y actores sociales fuera de un marco normativo e imaginar el sujeto teórico sin ninguna trayectoria reproductiva, moral o económica fija” (2003). Portanto, a proposta *queer* passa por repensar todos os exercícios possíveis de construção/constituição de corpos padronizados e normativizados. Ser corporalmente normativo passa a ser o objetivo mais claro que a teoria *queer* quer desconstruir. Nesse sentido, compartilhamos com López as possibilidades de aplicar o discurso *queer* a outros campos sociais: “porque los procesos de normalización no solo afectaron a los procesos de objetivación de la sexualidad, sino a otros procesos de catalogación social que afectan a las categorías como son la raza, el género o la clase social” (2003, p. 105).

A crescente produção de discursos *queer* responderia à tentativa de redefinir ideias mais ou menos elaboradas pelos coletivos *gay* e lésbico que não abordavam uma revisão aberta e global das corporeidades. Mas ao mesmo tempo, há uma necessidade de persistência do termo porque é preciso que seja pensado e revisado de forma constante. Para Butler “el término queer atrae a una generación más joven que quiere resistirse a la política más institucionalizada y reformista, generalmente caracterizada como gay y lesbiana” (2002<sup>a</sup>, p. 321). A mesma autora propõe o uso do *queering* para designar o ativismo de construção/revisão/uso/filiação de suas práticas, com a finalidade de ressituar os discursos que produzem e não cair novamente em alguns erros de exclusão de determinadas corporeidades<sup>17</sup>.

Um dos grupos ativistas *queer* propõe a seguinte declaração de princípios:

Somos extranjeros. Somos extrangéneros. Resistimos a lo humano, a ser persona, sujeto o individuo. Nuestro sexo es protésico, cibernético, precario, múltiple. Cuerpos que importan. Cuerpos

---

segundo Ochoa de “una categoría local estadounidense (es lo que te llamaban en la escuela cuando se burlaban de ti), que mediante la hegemonía teórica que permite la publicación y circulación de textos norteamericanos por todo el mundo ha viajado mucho” (2003). Butler también se refiere à origem do termo: “cuando el término se utilizaba como un estigma paralizante, como la interpelación mundana de una sexualidad patologizada, el usuario del término se transformaba en el emblema y el vehículo de la normalización y el hecho de que se pronunciara esa palabra constituía la regulación discursiva de los límites de la legitimidad sexual” (2002a, p. 313).

<sup>17</sup> Para Butler se trata de “transformarse en un espacio discursivo cuyos usos no pueden delimitarse de antemano (...) no sólo con el propósito de continuar democratizando la política queer, sino además para exponer, afirmar y reelaborar la historicidad específica del término” (2002a, p. 323).

que soportan. Cuerpos que sudan. Drogamos nuestros cuerpos, los operamos, los hormonamos, los modificamos. Resistimos con cuerpos transfonterizos, abyectos, sucios, raros. Resistimos al cuerpo médico-policial (...) Mensaje en una botella: resistimos a la criminalización de l@s trabajado@s del sexo. Combatimos la matriz heterosexual, la lesbofobia, la homofobia y la transfobia institucionales. Okupamos el espacio de la asignación de género y sexo, y resistimos en los laboratorios. (Hartza, 2003).

É com reivindicações como as que acabamos de expor, que a teoria *queer* considera a identidade sexual como uma narrativa por meio da qual se constrói a subjetividade. Ela necessita ser lida à luz de todas as variáveis que em um momento ou outro entrarão em jogo (gênero, sexualidade, etnia, capacidades/deficiências) para abrir-se a uma construção não estagnada das identidades.

Podemos situar a *queer theory* como uma das mais radicais teorias sobre o corpo e que propõe com mais clareza transgredir os padrões monocorporais estabelecidos pelas diferentes políticas de cidadania que seguem produzindo discursos para revisar as corporeidades.

#### 4.11. PEDAGOGIA E HERMENÊUTICA DO CORPO

A última sessão que apresentamos para falar da teoria do corpo é o que se tem produzido sob a nomenclatura que poderíamos designar como *pedagogia e hermenêutica do corpo*. Os dois autores que acreditamos serem os mais relevantes nesta perspectiva são Octavi Fullat e Conrad Vilanou.

Boa parte da obra de Octavi Fullat tem girado em torno da antropologia filosófica da educação. Um dos temas sobre o qual o autor mais tem refletido é a relação entre o natural e o cultural nos processos educativos da humanidade. É justamente no marco desse tema das relações entre natureza e cultura que se enfrenta o papel do corpo na educação. O interesse de Fullat pelo tema do corpo remonta a alguns anos atrás, e seus primeiros trabalhos foram publicados em momentos em que poucos pesquisadores refletiam além da educação física do

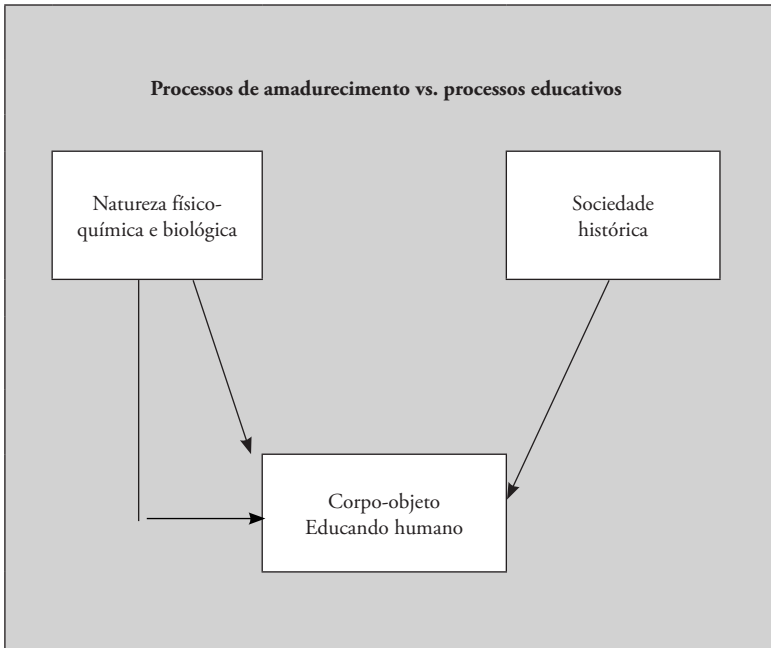
corpo, sobre a educação corporal. A maioria dos trabalhos iniciais, que analisavam diferentes olhares possíveis sobre o corpo, foi publicada em *La Vanguardia* entre 1988 e 1989. Esses trabalhos reflexivos, formulados a partir de uma perspectiva mais global, foram retomados em uma comunicação que o autor apresentou ao *Symposion Internacional de Filosofía de l'Educación* no trabalho denominado *El cuerpo educando* em que propunha algumas de suas principais ideias em torno da pedagogia do corpo. Para Fullat, “el hombre es un cuerpo educando. No he escrito educable” (1989, p. 159). Essa diferença entre educandidade e educabilidade torna-se clara quando compara o corpo humano ao dos animais. Para ele, o elefante e o golfinho são educáveis, enquanto no homem, o que é significativo é a condição de educandidade. Continua dizendo que “pasar de la posibilidad de ser esto o aquello, a ser esto o aquello, es tarea que atañe a la educación. Los actos educandos van transformando progresivamente el cuerpo educando en cuerpo parcialmente educado” (1989, p. 161).

Essas ideias estão presentes em boa parte dos trabalhos de Fullat, mas onde tomam sentido mais amplo é na primeira parte de *Le parole del cuerpo*. No início do livro, Fullat se pergunta *O que é o homem?* e a resposta que nos dá é a seguinte:

“Lorenz risponde da biologo, Lersch da psicologo, Marcuse da sociologo; Cassirer dal punto di vista dell'idealismo e Coreth dell'ermeneutica. Personalmente ritengo più opportuno analizzare l'uomo partendo dal suo mondo immediato, cioè dal corpo” (Fullat, 2002, p. 21).

O corpo humano, apesar de ser uma realidade evidente, nem sempre é visível porque, com frequência, encontra-se coberto de véus. A tarefa que leva a cabo ao longo dos 42 breves capítulos sobre o corpo é a de separá-lo de sua aparência.

*Processos de amadurecimento e educativos segundo Fullat*



[Fullat, 1995:39]

A pedagogia do corpo que propõe Fullat passa por “educar la conciencia corporal o cuerpo-propio, en el sentido de avivarla y animarla, y no en el sentido de manufacturarla o confeccionarla” (1989, p. 164). Encontramo-nos em um cruzamento de caminhos onde convergem a *pedagogia do corpo físico* e a *pedagogia do corpo simbólico*. Tampouco se trata de abandonar a pedagogia do físico (*Körper*), mas de dar lugar à pedagogia do corpo simbólico (*Leib*), que até agora tinha ficado escondida. Para Fullat, o corpo humano é um corpo vivo “que no es siempre un cuerpo-objeto, sino también cuerpo-propio” (2002, p. 26). Na pedagogia do corpo a hermenêutica desempenhará um papel central. Por meio dela se poderá interpretar o corpo a partir da construção social que se tem realizado nos corpos dos educandos.

A hermenêutica representa também para Vilanou a mudança para a reflexão sobre o estatuto epistemológico das Ciências Humanas. Esta interpretação do corpo tem a base na afirmação que faz o autor e

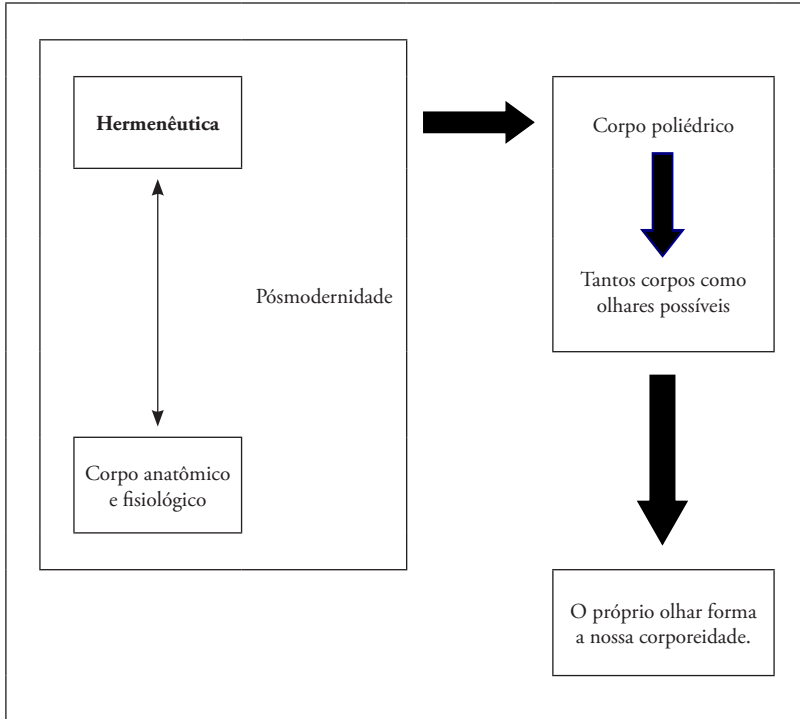


que se sustenta na ideia que “el cuerpo es el huésped silencioso de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar” (2001 a, p. 211). Seu projeto, em relação à perspectiva social e cultural do corpo, passa por colocar em prática o modelo hermenêutico e interpretar e reconstruir suas realidades.

O percurso do autor em relação à teoria do corpo começa nos seus estudos sobre educação física e se consolida em seus trabalhos sobre a construção social e a hermenêutica do corpo. A reflexão em torno do mito mecânico e dos modelos corporais (já descritos por Homero e Apolonio) o conduzirão a afirmar que “la imagen del cuerpo humano se articuló a través de la analogía entre el cuerpo y la máquina” (2002b, p. 361). Mas o corpo mecânico se converterá, com o tempo, em um corpo a motor, que será assimilado à máquina de vapor e que corresponde com a época na qual se consolida o esporte como prática corporal.

Essa evolução do corpo mecânico ao corpo máquina finaliza, pelo menos em uma etapa prévia à atual, com o holocausto. “La destrucción sistemática y planificada de tantos cuerpos —dirá Vilanou— adquiriría una lúgubre luz humana: todo se reducía a materia anónima y mutilada” (2001 a, p. 99). A reconstituição e a consequente hermenêutica do corpo passam obrigatoriamente pela sua interpretação do *cyborg*. Marcadamente influenciado pelos trabalhos de Haraway, propõe que o corpo no contexto virtual, no qual já estamos vivendo, não provoca que, de maneira frequente, queiramos esquecer nosso próprio corpo, pois ao chegar nesse ponto já se converteu na sombra que nos persegue.

*Pedagogia e hermenêutica do corpo segundo Vilanou*



A pedagogia do corpo de Vilanou nos situa em uma prática de reconfiguração do corpo, e esta tarefa passa obrigatoriamente por “reconfigurar un universo simbólico y relacional en torno al cuerpo humano que, en lugar de ser dominado, segregado o colonizado, pueda despertar la conciencia de una nueva realidad social y individual” (2001, pg. 104). Já não existe um único modelo corporal, mas sim muitos corpos que têm muitas formas diferentes e que seguem muitos modelos diferentes de multiplas variáveis: o gênero, a idade, a língua, a procedência, etc.

## **Capítulo 5**

# Os outros corpos: a construção social da diferença

# OS OUTROS CORPOS: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DIFERENÇA

*El cuerpo es un organismo material, pero también una metáfora; es el tronco además de la cabeza y los miembros, pero es asimismo la persona (como en cualquiera y en alguien) [...] El cuerpo es la característica más próxima de mi yo social, un rasgo necesario de mi situación social y de mi identidad personal, y a la vez un aspecto de mi alienación personal en el ambiente natural.*

[Turner, 1989, pp. 32-33].

*Este planteamiento suscita el reflejo condicionado de escribir el tópico texto sobre la “construcción social” de las categorías de lo Natural y lo Social. Esto parece sencillo y después de todo, no hay nada malo ni obstruso en recordar que los seres humanos usan el lenguaje, entre otros fines, para diseñar taxonomías que utilizan estas para imponerse unos a otros la disciplina de agregar diversas porciones del mundo de manera sistemática bajo un mismo nombre de clase y comportarse respecto de los ejemplares de esas clases de modos habituales y regulares preestablecidos.*

[Iranzo, 2002]

## INTRODUÇÃO

A ideia de que o corpo é uma construção social foi desenvolvida por vários autores, entre os quais é necessário destacar as contribuições de Turner (1984, 1989, 1994a, 1994b), Le Breton (1990, 1992, 1994),

Salinas (1994) Buñuel (1992, 1994), Bolufer (1999), (2002), fuss (1990), Foucault (1991) e Detrez (2002). Suas obras me serviram como referencial teórico na tarefa de reconstrução e análise do discurso pedagógico contemporâneo sobre o corpo. Apesar da existência de um conjunto de trabalhos que seguem a mesma linha analítica que este livro, praticamente não há publicações que incidem sobre a construção de uma pedagogia corporal contemporânea. Neste quarto capítulo analisarei como se desenvolveu a *Teoría Construcionista* e qual é o seu papel na análise do corpo. Partirei das obras de Berger e Luckmann (1988), Gergen (1985), Burr (1990) e Ibáñez (1990), que nos permitem entrar diretamente na teoria do *construccionismo social*, mas também seguirei os autores citados acima, que conectam a *construcción social* com a *construcción social do corpo*.

A teoria do Construcionismo Social parte do modelo proposto por Berger e Luckmann em 1966, em *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, em que eles expõem que o que pretendem demonstrar “es fundamentalmente, que la realidad se construye socialmente, y que la tarea de la sociología del conocimiento consiste en analizar los procesos por los cuáles esta tiene lugar” (1988, p. 11). O trabalho de Berger e Luckmann tornou-se uma leitura de referência para os estudos que analisam como certas realidades sociais foram *construídas*. A importância da leitura deste livro é reafirmada no trabalho de Burr, ao afirmar que:

*La deuda más importante del construccionismo social en relación a la sociología, es el libro de Berger y Luckmann (...) dónde se aplica un punto de vista antiesencialista a la vida social y se afirma que los seres humanos crean y después sustentan todos los fenómenos sociales colectivamente: mediante las prácticas sociales* (1996, p. 21).

Os autores partem da sociologia do conhecimento como método para conhecer a realidade e para decifrar os seus processos de construção. A necessidade de desenvolver esta sociologia do conhecimento é dado por las diferencias que podemos observar entre diversas sociedades, tocando a aquello que en ellas se da por supuesto que es conocimiento” (Berger e Luckmann, 1988, p. 13). O que conhecemos, o que sabemos, tem um caráter universal e é válido para todas as sociedades e culturas? ou, inversamente, isso depende de cada contexto sociocultural?. Para os

socioconstrucionistas, a resposta é clara: é necessário alocar o conhecimento em cada contexto sociocultural.

## 5.1. DOS CORPOS BIOLÓGICOS AOS CORPOS SOCIAIS

Nesta seção me disponho a revisar algumas das teorias e dos autores que sugerem a necessária vinculação, de forma compartilhada, dos modelos biológicos e culturais. Para eles, a realidade não apenas é socialmente construída, mas também o componente naturalista (que nos é dado naturalmente) é muito significativo. Vamos analisar como o corpo e sua concepção tem se movido de posições exclusivamente biológicas (especialmente por meio do discurso médico) para posições integradoras entre o biológico e o social ou cultural (especialmente por meio dos discursos das Ciências Sociais).

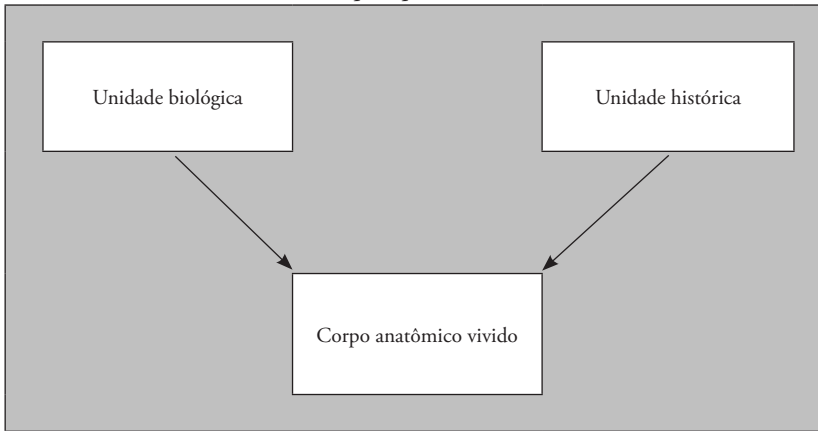
### 5.1.1. A NORMA E A NATUREZA

Na introdução de uma de suas obras, Maria Micaela Marzano se coloca a seguinte pergunta: “¿Es únicamente el fruto de una construcción social, cultural y médica o contrariamente dispone de una naturaleza intrínseca y objetiva; y aún y especialmente, me pregunto cuál es la aportación correcta que cada uno puede instaurarse en relación con el propio cuerpo?” (2001, p. 19).

A autora obtém uma resposta mais ou menos definida ao longo do livro: o corpo é uma mistura equilibrada entre o natural e o cultural. Na perspectiva que tento dar a este trabalho, prefiro pensar e acreditar que os corpos são o resultado da ação, a construção social sobre a matéria primária, que é o “corpo” (*Körper*) que é dado para nós de forma natural e biológica. Esta ação social e cultural sobre os corpos naturais é, na minha perspectiva, a forma mais acertada, pois permite definir o processo de construção, bem como a vivência do próprio corpo. Neste sentido, Dostie - na mesma linha que Marzano - afirma que “*el cuerpo anatómico vivido es el resultado de un proceso de individualización donde se articulan los polos de una doble unicidad: la unicidad biológica y la unicidad histórica*” (1988,

p. 29). Assim, o biológico entraria em jogo como elemento primordial e constitutivo, e a historicidade deste corpo biológico o impregnaria e o constituiria de personalidade por meio do que muitos autores designaram como sua corporeidade. Da proposta de Marzano, por um lado, e a de Dostie, por outro, se depreende o seguinte esquema:

*Fundamentos do corpo a partir de Marzano e Dostie*

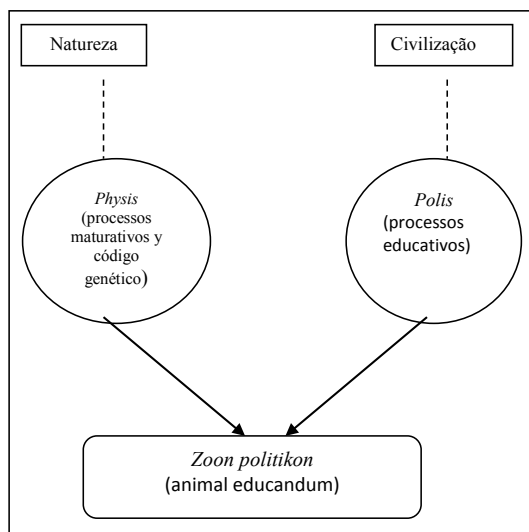


Algumas das propostas de Marzano reivindicam as idiossincrasias do corpo biológico, defendendo a proposta contrária - embora moderadamente - que os corpos são apenas uma construção social. O biológico é o que já temos e deve ser o nosso ponto de partida para poder trabalhar e reforçar nossa identidade. Alguns autores definem a dimensão biológica do corpo como um “recipiente material, como el marco biológico necesario” (Salinas, 1994, p. 87), mas também acrescentam que, a partir do momento em que nos referimos a fenômenos que ocorrem na sociedade, a essência do corpo (sua parte biológica) passa a um segundo conceito. Também Iranzo se posiciona na mesma linha, embora seja verdade que a sua posição é nitidamente mais radical, uma vez que chega a propor o seguinte em relação à dicotomia Natureza/Sociedade:

*mi conclusión es que la reflexión sobre la dicotomía Naturaleza/Sociedad merece menos tiempo del que ya le he dedicado. Me parece más que suficiente para que cualquiera que aún no lo haya hecho advierta que la “Naturaleza”, pese a la autonomía que conserva, es un rebén de nuestro ordenamiento socio técnico (2002).*

Para Fullat, o tema da natureza e da cultura, ou do corpo biológico e do corpo social, tem sido um dos principais elementos de preocupação e reflexão. Ele argumenta que a posição mais precisa é a que se baseia na ideia de que “*no habría educación humana sin un cerebro adecuado. La masa cerebral es una materia viva organizada zoológicamente*” (1996, vol.1, p. 23). E esta dimensão natural desempenha um papel fundamental, uma vez que “*el educando es un pedazo de naturaleza muy individual y concreto. Únicamente logrará civilizarse, formar parte de una sociedad, en la medida en que se desindividualice socializándose*” (1988, p. 35). À luz das reflexões de Fullat, a condição humana como um *animal educandum* (ou *zoon politikon*) passa por “impregnar” sobre a *Physis* do sujeito (a natureza) os elementos que a cultura vem criando e desenvolvendo (o que poderíamos denominar como norma). Para Fullat, o esquema derivado deste processo interativo é o seguinte:

*O zoon politikon como articulação entre natureza e cultura*



[Adaptado de Fullat, 1995:23]

A leitura do homem a partir do natural foi, em última análise, o foco dos modelos biomédicos prevalentes, por exemplo, na interpretação da deficiência. Quando consideramos que uma pessoa tem uma deficiência? Quando tem uma lesão que causa paralisia? Mas a paralisia



causa deficiência, ou um determinado funcionamento e organização da sociedade fazem com que a pessoa fique à margem dela? Esses modelos têm tido uma forte tradição no campo da educação, em particular no que diz respeito à educação especial e a pedagogia terapêutica, baseada na ideia de que o que se deveria fazer era “modificar” a “biologia” do corpo a partir de uma ação médico-reabilitadora precisa<sup>1</sup>.

## 5.2. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CORPO

Na perspectiva em que se concentra este livro, me interessa analisar os fundamentos da construção social do corpo. Seguindo Detrez, podemos afirmar que “*hablar de construcción social del cuerpo rompe a la vez con la experiencia ontológica a la vez individual y comunitaria que contribuye a colocar al cuerpo como expresión natural de la persona*” (2002, p. 17). Essa expressão natural do homem, ou matéria-prima, torna-se maleável, manipulável, inexpugnável; uma espécie de massa que podemos modelar e que acaba por dobrar-se aos nossos desejos e às normas sociais. Neste sentido, o corpo é:

*Un soporte ideal para las inscripciones que ofrece la superficie de su piel a todas las marcas, permitiéndole distinguirse del reino animal. Presta espontáneamente el soporte a los tatuajes y a las escarificaciones con la finalidad de transformarse visiblemente en cuerpo social* (Borel, 1992, p. 17).

É necessário que o estado biológico se transforme para afastar o homem de sua “suspeitosa” condição animal. A transformação (por meio da vestimenta, das várias técnicas de manipulação, das inscrições e das perfurações, da ginástica, etc.) é uma exigência social para que o homem abandone seu estado selvagem radical. O estado selvagem vai se tornando uma preocupação científica nos últimos anos do século XVIII e durante o século XIX. A descoberta de Víctor, a criança de Aveyron,

<sup>1</sup> Esse modelo biomédico da educação especial tem sido duramente criticado por sociólogos, antropólogos e professores universitários que lecionam disciplinas relacionadas à deficiência (e que se encontram marcadas no campo disciplinar que se conhece como Disability Studies). Nesse sentido, Oliver fundamenta a mudança de olhar no fato que “*recientemente, una serie de sociólogos que trabajan en el campo de la sociología médica y las enfermedades crónicas han mostrado interés por la creciente importancia de la teoría de la opresión social de la discapacidad*” (1998, p. 35).

destacou as relações entre o natural e o cultural nos humanos e o questionamento da ordem quando elas eram transgredidas. Malson, na introdução do livro *Les enfants sauvages: mythe et réalité*, anuncia que é necessário, a partir da ideia de que “*el hombre no tiene naturaleza, pero tiene algo mejor, que es una historia*” (1988, p. 5). A natureza liga o homem ao seu estado natural ou selvagem, como acontece com as crianças que foram chamadas “selvagens”<sup>2</sup>. As crianças, que no momento de seu nascimento são os seres mais indefesos, e que precisam da ajuda do cultural para enfrentar com êxito sua sobrevivência no mundo. Trata-se, na realidade, do eterno debate entre hereditariedade e ambiente, natureza e cultura; ou, se preferir, da controvérsia entre a inscrição genômica e a inscrição cutânea. Mas o que é certo é que “*en su presencia carnal como en su funcionamiento cotidiano, el cuerpo no se resume en un genotipo que agotaría las explicaciones mostrando a la vez que cada uno dispone del mismo número de cromosomas definiendo la especie humana*” (Détrez, 2002, p. 60). Além do genótipo existe a personalidade, psicólogos sociais afirmam, e a partir das duas dimensões se dão as interações que ocorrem no mundo social. Essa ação de criar, dar forma, construir definitivamente o corpo salta aos olhos —dirá Devillard— “lo que separa el cuerpo objetivo biomédico y el representado, más propiamente antropológico, de la experiencia individual (corporal, material, simbólica) que se construye dentro de (y por) las relaciones sociales cotidianas (2002, p. 607).

### 5.2.1. AS METÁFORAS DO CORPO E SUA CONSTRUÇÃO

Até agora, revisei a dupla afiliação dos corpos na fronteira, corpos localizados entre o natural e o cultural. Na discussão sobre qual é o componente que realmente faz do corpo o que ele é, Buñuel diz —de forma taxativa— que “*como premisa fundamental, es de destacar el consenso intelectual con respecto al cuerpo como hecho social que parece existir en la actualidad*” (1992, p. 55). Os apontamentos de Marzano

<sup>2</sup> São muitos os trabalhos que ao longo dos anos foram elaborados e coletados sobre as crianças selvagens. Alguns dos mais representativos são: Jean-Marc Gaspard Itard (1801) *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Goujon; André Demaison (1953) *Le livre des enfants sauvages*. Paris: André Bonne; Lucien Malson (1988) *As crianças selvagens. Mito e realidade*. Porto: Livraria civilização.

são raros nas Ciências Sociais e a maioria deles aponta para a ideia da construção social do corpo. Neste sentido, cabe destacar o livro de Détrez (2002), *La construction sociale du corps*. Esta concepção social será possível no momento em que a biologia e a medicina perderem a exclusividade de “olhar” e desenvolver conhecimentos normativos sobre o corpo. Isso implicará, como já discutido no capítulo anterior, uma importante ruptura epistemológica.

Dado que o meu objeto de estudo é a construção social do corpo, penso ser significativo analisar os padrões do corpo que ocorrem como resultado do processo de construção social. Para estudar esses modelos de corpos, agrupei as diferentes concepções e performances do corpo em diferentes grupos. A leitura do corpo pode ser feita por meio de diferentes metáforas<sup>3</sup>. As metáforas do corpo também têm sido um dos temas de estudo de Brill. Para esse sociólogo Francês, os corpos têm diferentes olhares em relação ao consumo:

*A la vez objeto y fantasma, exhibido y secreto, eterno y precario, unitario y troceado. Los anatomistas lo abrieron y lo desmenbraron, poco a poco hasta analizarlo —etimológicamente disolverlo— hasta los limites de la abstracción; son los filósofos los que no lo han visto como una ilusión familiar y proponen erigirlo como centro cósmico; mientras que los poetas celebran en él la compañía del alma* (Bril, 1994, p. 7)

Por meio das metáforas, desenvolvemos as ideias mais significativas que se encontram por trás de cada concepção corporal. A metáfora, tal como escreve Eco, implica, por sua vez

*“tratar también del símbolo, del ideograma, del modelo, del arquetipo, del sueño, del deseo, del delirio, del rito, del mito, de la magia, de la creatividad, del paradigma, del icono; y también, como es obvio, del lenguaje, del signo, del significado, del sentido”* (1990, p. 168).

Etimologicamente, a metáfora significa “transporte”, “transferência”. É a transferência de um nome a uma coisa que designa outra.

<sup>3</sup> São muitas as metáforas possíveis. Escolhi estas porque me parece que podem ser as mais representativas em relação ao tema de estudo do livro. O conjunto de metáforas escolhidas são: o corpo mercadoria, o corpo pornografia, o corpo linguagem, o corpo dominação, os corpos institucionais, os corpos pragmáticos, os corpos como modelos discursivos, a corpofilia, a corpofobia e o corpo resistência.

### 5.2.1.1. O CORPO MERCADORIA

A metáfora do corpo entendida como uma mercadoria está diretamente ligada à sociedade de consumo e como ela pretende que os corpos entrem na lógica mercantilista. As possibilidades que a sociedade oferece ao corpo para consumir (ou para que se consuma) são muitas, em função de cada contexto e das variações da moda do momento. Um dos trabalhos que tratou diretamente do corpo na sociedade de consumo foi a investigação de Featherstone “The Body in the Consumer Society”. Esse autor propõe que o corpo exterior (o que externamente podemos observar do corpo) faz referência à aparência, mas também ao movimento do corpo dentro de um espaço determinado. A cultura do consumo conduz o corpo a um estado de mercadoria e se dá, sobretudo, porque “*con la cultura del consumo, la publicidad, la prensa popular, la televisión y las imágenes animadas, proporcionan una proliferación de imágenes del cuerpo estilizadas*” (Featherstone, 1982, p. 26).

Consequentemente, a concepção dos corpos como mercadoria de consumo implica uma mudança substancial no objeto de intervenção de cada sujeito: a retórica do corpo substituiu a tão reclamada e apreciada retórica da alma. O corpo em ação funciona segundo as leis da *economía política del signo*: o indivíduo deve tomar-se a si mesmo como um objeto, como o mais belo dos objetos (Baudrillard, 1974, p. 211). É necessário investir tempo, dinheiro e uma atenção especial ao corpo para que esteja pronto e siga os padrões corporais que vêm marcados. Esse culto ao corpo se traduz em práticas tão diversas quanto o *body-building*, a aeróbica, os regimes alimentícios, o yoga, a comida vegetariana (até chegar ao veganismo radical), a cirurgia estética, etc. Tudo isso nos permite designar o século XX como o século do *corporeísmo*, especialmente depois dos anos sessenta, durante os quais o corpo se liberta dos espartilhos físicos e morais impostos até o momento<sup>4</sup>.

Para Borel, o que ocorre é que “*la anatomía —por fragmentos— se fetichiza; es indispensable cuidar y hacer sufrir algunas partes de uno mis-*

<sup>4</sup> O primeiro a usar a expressão “*corporeísmo*” foi Maisonneuve em 1976 em um trabalho publicado na *Revue française de sociologie*, vol. XVII,4, intitulado “Le corps et le corporeïsme aujourd’hui”. O termo continua em plena utilização. Este foi o título de uma exposição que ocorreu no museu de Lausanne no ano 2000; os trabalhos foram compilados no livro coordenado por Ewing (2000).

mo” (1992, p. 210). O corpo deixou de ser uma ferramenta e se tornou um fim em si mesmo, no sentido de que acabamos fazendo exercícios apenas pelo prazer de fazê-lo. O corpo se transformou no mais belo objeto de consumo, afirmar-se-á Baudrillard, para referir-se, justamente, a esta perspectiva mercantilista.

### 5.2.1.2. O CORPO PORNOGRAFIA

É evidente que uma das metáforas corporais, muito ligada à ideia do corpo mercadoria, é a concepção do corpo como pornografia. A primeira dificuldade se apresenta, tal como propões Fullat, ao “*definir correctamente este adjetivo calificativo (...) no sabemos dónde acaba lo erótico y empieza lo pornográfico*” (2002, p. 97). O termo grego *porneía* nos permite aproximarmos com mais detalhe de seu sentido literal, já que a *porné*, na Grécia, era a prostituta e a amante, e, portanto, o *pornos* era o homem libertino que se relacionava com a *porné*. Mas na atualidade, o corpo pornografia se move sigilosamente por outros cenários e territórios, como os sex-shop e as milhares de páginas *web* dedicadas a esta temática, que têm o corpo como elemento central. Esse corpo continua fazendo parte das marginalidades que Bourdieu definia como capital cultural, apesar de existirem cada vez mais discursos e interpretações que o situam em importantes eixos da cultura<sup>5</sup>.

Da mesma forma que o corpo mercadoria, a metáfora do corpo pornografia nos aproxima da ideia global de *cosificação*. O corpo pornografia deixou para trás seu status de subjetividade e se encontra marcado por sua condição de objetivação, sendo realmente um objeto de consumo para aqueles que “o adquirem”. Com toda essa primeira aproximação com o tema, nem todos compartilham essa visão negativa da me-

<sup>5</sup> Alguns dos autores que trabalharam a estética do cinema pornográfico são L. Williams (1997) *Hard Core: Power, Pleasure and the “Frenzy of the Visible”*. Berkeley: University of California y J. Stevenson (2000) *Flesh: Cinema’s Sexual Mythmakers and Taboo Breakers*. Manchester: Critical Vision. Em relação a este mesmo tema, Suárez propõe que as mudanças de olhar implicam que “*la corporalidad es más bien una corporealidad: el cuerpo y sus vicisitudes definen una realidad tanto individual como colectiva. En consecuencia, los afanes liberadores de la reciente generación de experimentadores de la imagen, su fascinación continuada por cuerpos y sexualidades que exceden la norma, van mucho más allá de la reivindicación sexual. Responden, en última instancia, al intento de ampliar el repertorio de ideas con las que nos pensamos y con las que investigamos el mundo, al deseo de pluralizar las realidades e identidades que habitamos*” (2003, p. 143).

táfora que pode desprender da nossa primeira aproximação. O discurso *queer* faria parte dos que propõem uma abertura ao tema, enquanto que os discursos feministas criticaram duramente as novas hermenêuticas da pornografia<sup>6</sup>. Mas se por um lado existe uma nova perspectiva na interpretação da pornografia, esta continua sendo, de acordo com Montagut, “*una valoración opuesta al erotismo (...) La pornografía emula el ojo sobre órganos: fragmenta el cuerpo*” (1997, p. 3). Para essa mesma investigadora, é relevante a comparação entre erotismo e pornografia:

*Pornografía vs. erotismo.*

<b>A pornografia</b>	<b>O erotismo</b>
É aberrante e é fronteira com a animalidade.	É culto.
Não há surpresa e é lapidária e demonstrativa.	Imaginativo.
Tem uma função corporal.	Tem uma função cerebral.
É vulgar, repetitiva e mistificante.	É pedagógico e documental.
Pertence à subcultura.	É culto.
O que mostra é feio e sempre em primeiros planos. É simples.	É belo e mostra segundos e terceiros planos. É elaborado.
Está relacionada ao prazer.	Está relacionado ao amor e à fecundidade.
Tem uma finalidade: excitar.	Não tem um fim determinado.

Fonte: [Adaptado de Montagut, 1997].

É relevante, pela possibilidade que oferece de construir outros olhares, o uso e a criação de pornografia entre os coletivos homossexuais. De fato, o cenário da pronografia foi, durante muito tempo, um dos poucos em que era possível a expressão do desejo homossexual feito com relativa liberdade (Suárez, 2003). Entre muitas outras abordagens, cabe destacar a abertura que foi possível a partir dos discursos dos ativistas e da estética pornográfica gay. A abertura no olhar aos corpos e a suas possibilidades se foi criando e recriando, agora cada vez menos filtradas, por modelos corponormativos.

<sup>6</sup> Em relação aos discursos feministas que querem negar a pornografia como narrativa, podemos consultar Dworkin (1989) *Pornography: Men Possessing Women*. Nova York: Dutton; y McKinnon y Dworkin (1988) *Pornography and Civil Rights: A New Day for Women's Equality*. Minneapolis: Organizing Against Pornography. A leitura do tema passa pela visão do corpo da mulher coisificado e instrumentalizado, sendo objeto do olhar de um só espectador, que geralmente é um homem.

### 5.2.1.3. O CORPO LINGUAGEM

As relações entre o corpo e a linguagem são tão antigas quanto a própria história da humanidade<sup>7</sup>. Este é um tema que Ortega y Gasset já abordou, quando falava sobre a alteridade, porque “*el cuerpo del otro es un abundantísimo semáforo que nos envía constantemente las más variadas señales e indicios barruntos de lo que pasa en el dentro que es el otro hombre*” (1981, pp. 97-99). A ideia do corpo-linguagem é fundamental para entender as relações humanas. E o primeiro dos cinco *Axiomas de la Comunicación* propostos pela Escola de Palo Alto nos diz “que no podemos no comunicar”<sup>8</sup>. A expressão faz referência direta à função e ao papel do corpo nos processos de comunicação.

Uma das partes do corpo que tem uma importância significativa mais relevante é a pele, que é um meio de comunicação como os outros. A pele não se limita a ser nosso envoltório, mas tem muitas outras possibilidades de uso funcional. Um adulto pode ter aproximadamente 2000 cm<sup>2</sup> de superfície de pele e 1.800.000 receptores sensitivos. Isto lhe dá imensas possibilidades de interagir com seu entorno. Um exemplo da interação do corpo com o entorno como elemento comunicativo é o caso de Hellen Keller, uma menina surda e cega de nascimento que era capaz de identificar todo tipo de sintonias por meio das vibrações que sentia com as plantas dos pés descalços. Entre outras possibilidades, encontramos as de internalizar e externalizar mensagens. Nas palavras de Leleu, “*entre la piel que toca y la piel que recibe, se establece un verdadero diálogo: la piel escucha lo que la mano le dice y le responde*” (1996, p. 103).

O tema do corpo como linguagem ou da linguagem do corpo

<sup>7</sup> Este tema é tratado com detalhe no livro de Adolf Perinatt (1993) *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI. Sobre o corpo como linguagem, Perinatt diz que “*las formas comunicativas pueden ser movimientos que adoptan una determinada configuración: estática (posturas) o dinámica (sucesión de esquemas posturales (...)) Las llamadas expresiones faciales de los primates y humanos son un ejemplo excelente de formas (informativas/comunicativas) en el sentido pleno de la palabra*” (1993, p. 15).

<sup>8</sup> Em relação a esta ideia os autores afirmam: “*En primer lugar, hay una propiedad de la conducta que no podría ser más básica por lo cual suele pasársela por alto: no hay nada que sea lo contrario de conducta. En otras palabras, no hay no-conducta, o para expresarlo de otro modo aún más simple, es imposible no comportarse. Ahora bien, si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, de comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende también comunican*” (Watzlawick y al, 1981, p. 50).

também tem sido um elemento essencial na obra de Alexander Lowen, o que sistematizou em seu livro *The Language of the Body*. Para Lowen (1998) existe uma relação direta entre o corpo e a socialização do sujeito. O pai da bioenergética inicia o livro com uma citação de Darwin<sup>9</sup>, em que nos convida a refletir quando afirma que

*los movimientos expresivos de la cara y del cuerpo (...) constituyen el primer medio de comunicación entre madre e hijo (...) Esta expresión da vivacidad y energía a nuestras palabras. Revela el pensamiento y las intenciones de los demás con mayor fidelidad que las palabras, que pueden ser falsas* (Lowen, 1998, p. 59).

A partir das relações entre o corpo e a mente (psicosomática), se estabelecem diferentes estruturas da personalidade que têm uma tradução direta na vivência do corpo (na corporeidade), e como o sujeito encarna seu corpo. Trata-se de descobrir a perturbação que o sujeito tenha sofrido a partir da imposição das vestimentas da cultura por meio dos processos educativos. O corpo se converte em uma transparência do caráter do sujeito. Também no trabalho de Davis o tema da linguagem do corpo desempenha um papel fundamental quando diz que: “*una de las teorías más asombrosas que han propuesto los especialistas en comunicación es la de que algunas veces el cuerpo comunica por sí mismo, no sólo por la forma en que se mueve o por las posturas que adopta*” (Davis, 1998, p. 52). A metáfora da textualidade corporal desempenha um papel fundamental nas construções sociais do corpo, especialmente a partir da hermenêutica da textualidade corporal que nos convida a pensar o corpo como um território onde é possível o exercício da própria escrita.

#### 5.2.1.4. O CORPO DOMINAÇÃO

O corpo dominação, ou, dito de outra forma, a dominação do corpo, foi o tema de reflexão que esteve presente em boa parte das obras de Michel Foucault. Sua expressão “corpos dóceis” invoca a tendência dos Estados e as instituições de manter em condição de controle ou domínio os corpos dos cidadãos; em *La volonté de savoir*, nos diz que

<sup>9</sup> Trata-se do livro *The Expression of Emotion in Man and Animals* (1872).



“*las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos en torno a los cuáles se ha desarrollado la organización del poder sobre la vida*” (1976, p. 183). O saber e o poder proclamam a vida (em sua dimensão biológica) e a transformam (ou constroem, seguindo a terminologia e o enfoque que dei ao meu discurso) segundo o que queremos conseguir. Na maioria das obras de Foucault, o filósofo se dedica a estudar a origem das instituições e como, por meio destas, se exerce o controle dos corpos. Tanto em *Histoire de la sexualité* como em *Surveiller et punir*, ele enfrenta este objetivo de dissecação das instituições e de suas ações sobre os corpos dos cidadãos.

Mas a leitura do domínio do corpo pode ocorrer mais além do estruturalismo. Brohm (1985) insiste na ideia de que o corpo que vivemos atualmente é a expressão das exigências do capitalismo. O ser humano continuaria sendo o apêndice da máquina. Ela faz parte de um processo de sublimação repressiva que, ainda que pareça que produz a libertação do corpo, na realidade não modifica as condições fundamentais dos indivíduos. Tudo isso sucede em um momento em que “*el poder controla directamente las almas*” (Castro, 2002, p. 8). A cultura do corpo se converte assim em uma forma de controle sobre a vida dos indivíduos. Uma das formas de controle e domínio dos corpos mais eficaz é a educação. O exemplo possivelmente mais claro talvez seja o do nacional-socialismo alemão, em que Hitler aspirava “*el endurecimiento corporal de su juventud, el renacimiento de la nación, realizado mediante la crianza expresa de un ser humano nuevo. Con eslóganes como **Tu cuerpo pertenece a la nación o Tienes la obligación de ser sano**, las Juventudes Hitlerianas proclamaron la obligación del fortalecimiento corporal*” (Knopp, 2001, p. 37).

### 5.2.1.5. CORPOS INSTITUCIONAIS

O corpo se concebe, em múltiplas ocasiões, como imagem de uma instituição. No capítulo segundo me referi, ao estudar o corpo medieval, às relações entre as diferentes partes do corpo e os membros do

Estado<sup>10</sup>. Este paralelismo foi levado muito além e atualmente é fácil escutar metáforas corporais aplicadas a diferentes profissões ou estamentos sociais. Por meio de uma certa hierarquia de níveis e da divisão das tarefas sociais ao realizar a metáfora, se aplica em diferentes graus a cada um deles. Dessa forma, tem lugar uma transferência de significados do somático ao social (ou mais concretamente, institucional).

A inferência do corpo como instituição ou como coletividade é uma das acepções que propõe Seco no *Diccionario del español actual*. Os termos que oferece o linguista -ligados ao significado do corpo de *coletividade*- podem ser agrupados de diferentes formas:

*As metáforas do corpo institucional*

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>
Coletividade	- Corpo de cidadãos exigentes - Corpo eleitoral
Conjunto de pessoas que pertencem a uma profissão	- Corpo diplomático - Corpo de professores do estado - Corpo médico
Exército	- Os três corpos do exército: ar, mar e terra
Baile	- Corpo de baile
Segurança	- Corpo de segurança

Fonte: [Adaptado de Seco, M. (1999), *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar, Vol. I].

A organização social é a que toma a “forma”, as características e a sensibilidade corporal, dividindo suas tarefas, as hierarquias, etc. como se tratassem dos diferentes órgãos corporais que possibilitam o funcionamento do corpo humano. A metáfora do corpo como instituição possivelmente seja das metáforas mais claras e usadas, mas ao mesmo tempo parece desligada de sua origem “corporal”. A partir da perspectiva socio-biológica, criamos uma metáfora que representa um espaço de em desintegração anatomopolítica.

<sup>10</sup> Outras metaforizações do corpo institucional poderiam ser o corpo de Cristo, uma metáfora por meio da qual se identificam aos seguidores de Cristo. A igreja inteira participa no momento de comungar com o “corpo de Cristo”. Podemos dizer, no caso que comentei, da expressão *corpo místico*. Igualmente no campo da língua se usa a expressão *corpus lingüístico* ou ainda *corpus de conhecimentos*.

### 5.2.1.6. CORPOS PRAGMÁTICOS

O corpo pode ser também interpretado e/ou concebido como ferramenta de trabalho e como produção de força motriz. Esta metáfora tem seu fundamento nos modelos capitalistas de produção. Brohm propõe, ao fazer referência à economia política do corpo que “*en la perspectiva del materialismo histórico, el cuerpo es fundamentalmente un medio de producción, una herramienta, un conjunto de técnicas del cuerpo*” (2001, p. 56). O corpo é o primeiro instrumento do homem, havia anunciado Marx em *O Capital*.

O corpo é o que acaba produzindo a ação. Apesar de os sistemas de produção terem deixado de dar importância ao corpo como fonte principal de produção de energia, o que é evidente é sua necessária exigência para continuar produzindo. Só é necessário levar em conta determinadas tarefas muito pouco centradas no uso da força (por exemplo, o mundo da docência) e, em contraposição, como em determinadas situações nas quais o sujeito não se encontra coporalmente em “plena forma” tem muitas dificuldades para levar a cabo sua “produção”, seu trabalho. Insisti, no capítulo três, sobre a importância das técnicas do corpo, que de forma detalhada foi estudada nas *techniques du corps* de Marcel Mauss.

### 5.2.1.7. CORPOS DISCURSIVOS

Existem determinadas narrativas que falam do corpo e que, por meio dele, o convertem em eixo central de seu discurso. Sem o corpo, não tem sentido sua escritura. Desde a antiguidade essas narrativas existem, muitas vezes ligadas a questões e vivências religiosas. Desde narrativas que falam de milagres (exemplos deles são as “curas” de corpos nos santuários de Lourdes –França- ou Fátima –Portugal) até as histórias das relíquias de santos cujos corpos, com o passar do tempo, não se decompõem. Além das relações da metáfora do corpo como elemento discursivo, é necessário situar as histórias narradas por pessoas que têm alguma relação “especial” com seu corpo. São relevantes as histórias narradas por pessoas com deficiência física. Entre muitas es-

colhi três narrações corporais da diversidade funcional (deficiência). A primeira é o livro escrito por Alexandre Jollien, *Elogio de la debilidad*. O autor narra sua vida, até os 25 anos, e expõe, por meio de um diálogo imaginário com Sócrates, algumas das percepções que tem de seu corpo. A segunda obra é o texto de Robert Murphy, um antropólogo americano com paraplegia, que expõe também sua vivência. O livro é intitulado *The Body Silent*, um título que nos sugere a relação existente entre a necessidade de narrar por meio do discurso escrito aquilo que meu corpo não pode comunicar, e a vivência interior do corpo como silêncio. Ao finalizar o livro, Murphy afirma que: “*The paralytic is, quit literally, a prisoner of the flesh, but most humans are convicts of sorts*” (1982, p. 179)<sup>11</sup>. A terceira narração que nos aproxima à discursividade e à corporeidade é o trabalho de Marta Allué, *DisCapacidades* (2003). Allué é uma antropóloga especializada em rituais funerários que, em 1993, sofreu um acidente, fruto do qual teve queimada uma parte importante de seu corpo. Desde então ela tem trabalhado na linha da antropologia da deficiência, em que o corpo é um dos eixos centrais<sup>12</sup>. Também é relevante um trabalho recentemente editado em que Rubén Gallego narra sua vida em orfanatos e internatos da URSS, depois de ter sofrido uma paralisia devida a complicações no parto. Ele narra o seguinte em relação ao seu corpo:

lo primero es bajar de la cama. Hay un modo de hacerlo; se me ha ocurrido a mí. Sencillamente me deslizo hasta el borde de la cama, me doy la vuelta hasta quedar sobre la espalda y me dejo caer. Tras la caída llega el golpe. Y el dolor (2003, p. 13).

E finalmente, me parece de rigor citar o livro de Ramón Sampedro, *Cartas desde el infierno*. Nele, o autor escreve seu mal-estar, e

<sup>11</sup> Outros livros relevantes de Murphy, que mostram uma trajetória antropológica distinta do tema da diversidade funcional, são: (1971) *The Dialectics of Social Life: Alarms and Excursions in Anthropological Theory*. Nueva York: Basic Books; (1979). *An Overture to Social Anthropology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

<sup>12</sup> Alguns de seus trabalhos são: (1996) *Perder la piel* (em que trabalha narrativamente sua experiência do acidente, a recuperação das queimaduras, a reconstrução de sua própria história); (2001) *Temporalmente válidos: una etnografía sobre el entorno de la discapacidad* (trata-se da sua tese de doutorado, em que estuda 25 histórias de vida de pessoas com diversidade funcional); (2003) “El sexo también existe” (um capítulo de livro dedicado às sexualidades não normativas e a seu controle social), *La piel curtida* (2008) y *El paciente inquieto. Los servicios de atención médica y la ciudadanía* (2013).

suas sensações corporais negativas, por ver-se obrigado a permanecer imóvel em uma cama devido a um acidente fatal que sofreu em 1968. Passados trinta anos, em 1998, finalmente decide tirar a própria vida com a assistência de alguém, já que sua pouca autonomia corporal não lhe permitia. Sua história gerou muita polêmica e abriu um significativo debate sobre a eutanásia.

A leitura do corpo como elemento discursivo tem sido um dos temas que trabalhei em diferentes ocasiões. O silêncio da cultura e da sociedade leva algumas a usar o corpo como base de seu discurso. Em um primeiro trabalho sobre a inscrição e os corpos, intitulemos uma das partes: corpos escritos, corpos tatuados. Ali afirmávamos que “*inscribir el cuerpo es darle vida, hacerlo pasar de un estado meramente anatómico y callado, a un estado social y comunicante*” (Planella, 2001a, p. 83). A conexão entre o corpo e o discurso pode possuir esta dupla vertente que expus: pessoas que necessitam escrever as vivências de seu corpo e pessoas que necessitam escrever em seu corpo para se fazer sentir.

### 5.2.1.8. CORPOFILIA

O *corpofilia* é o amor, de forma extrema, ao corpo. Poderíamos quase falar de uma religião do corpo, que seria “*el signo más claro de contestación contemporánea de los valores burgueses tradicionales*” (Brohm, 2001, p. 234). A partir da perspectiva do que tem sido chamado de *religião do corpo*, este acaba se tornando o último refúgio do sujeito. Falar de religião do corpo envolve, em um sentido, fazer referência a posições que podem ser designadas como neopaganistas. O corpo torna-se um fetiche, um verdadeiro objeto de culto (em uma situação de quase auto-adoração). O corpo torna-se um objeto de idolatria e é então que se pode falar de “*corpolatría*”. O corpo é idolatrado (ou se *corpolatra*) tornando-se, de forma exagerada, o centro da vida. Assim, o corpo idealizado torna-se um corpo oposto ao corpo concebido como um túmulo, o corpo estático e inerte. As conexões entre a perspectiva da *corpofilia* têm muita relação com o corpo mercadoria. Certamente trata-se de sua expressão máxima como um elemento de consumo.

Práticas esportivas com base no trabalho duro para alcançar uma determinada musculatura, conhecidas como *body-building*, seriam um bom exemplo deste corpo como um elemento central de certos discursos. Agora é necessário esclarecer que os praticantes dessa disciplina cultuam o músculo, mais que o corpo, no qual ainda têm muito mais focado seu objeto de adoração. Não se trata, pelo menos nas práticas esportivas realizadas nos EUA ou nas praias de Copacabana -Rio de Janeiro-, um esporte que se desenvolve na intimidade, mas um esporte de rua, um esporte para ser notado e para se exibir. Os corpos no *templo-academia* seguirão uma liturgia especial, que deve levar ao êxtase do processo “adorador” e transformador de seu corpo.

### 5.2.1.9. CORPOFOBIA

Corpofobia é uma expressão carregada de valores e contravalores<sup>13</sup>. O corpo se converte, metaforicamente falando, em espaço de olhar, de juízo, (sobretudo preconceito), de decisão e de ressituação de determinados “sujeitos corporais”, que por múltiplas razões nos situam em um território que não é corponormativo. Dessa forma, os sentimentos homofóbicos se fundamentam em sensações de asco, repulsa e negação que partem das sensações produzidas a partir do imaginário social, no qual tocar, beijar, cheirar um corpo de mesmo sexo produz fobia<sup>14</sup>. Essas reações de asco, parafraseando Miller, são fenômenos culturais e linguisticamente ricos, tratando-se de sentimentos ligados a ideais que têm lugar em determinados contextos sociais e culturais (Miller, 1998).

Além dos exemplos propostos - construção/atração/repulsa - e relacionada aos sexos, a corpofobia pode ocorrer em relação aos olhares dos outros corpos. São muitos os exemplos que o confirmam.

<sup>13</sup> Butler usa o conceito *somatofobia* (2003) fazendo referência às práticas discursivas de construção de corporeidades: “*el crítico podría sospechar también que el constructivista sufre de cierta somatofobia y querría asegurarse que el teórico abstracto admita que mínimamente hay partes, actividades, capacidades sexualmente diferenciadas, diferencias hormonales y cromosómicas que pueden admitirse sin hacer referencia a la contrucción*” (2002a, pp. 30-31).

<sup>14</sup> Sobre este aspecto Vendrell propõe que “*los varones heterosexuales desarrollan un sentido de asco hacia las bocas masculinas, y de paralela atracción hacia las femeninas y un fortísimo asco por los penes, y quizá no tanto por las vaginas*” (2003, p. 40).

Um deles nos fala sobre as reações que ocorrem em indivíduos que observam algumas pessoas com deficiência. Estas reações, também construídas a partir de uma fundamentação que prejudica os sujeitos “portadores” de deficiência sem conhecê-los, podem ser causadas por aspectos de *forma* (formas de corpos com deficiência que são, do ponto de vista estatístico, não-padrão) e os *da presença* (corpos que mantêm condutas não normativas, algumas delas ligadas a aspectos sexuais e que podem ocorrer em espaços que não são de estrita privacidade)<sup>15</sup>. Algo semelhante acontece com os corpos envelhecidos, com a pele enrugada dos idosos. O que esperamos dos olhares que os capturam e interrogam? O sentimento corpofóbico aparece novamente. A não aceitação dos corpos dos outros vem por várias razões, entre as quais podemos encontrar a memória da nossa própria fragilidade. Negan-do-os e ressitando-os em territórios não-discursivos, sentimos que os eliminamos do nosso imaginário.

### 5.2.1.10. O CORPO RESISTÊNCIA

Mas o corpo não é apenas um espaço de investimento do poder, transmutação social dos novos movimentos e modas, expressão, silêncio, localização fronteiriça. O corpo pode também desempenhar um papel relevante nas ações de “resistência” dos sujeitos. Foucault utilizará o termo “resistência” repetidamente em toda a sua obra, e acompanhado de outros conceitos carregados de significados semelhantes. Segundo Revel, “*la resistencia se da necesariamente dónde existe el poder, porque ella es inseparable de las relaciones de poder*” (2002, p. 53). A resistência não é nem anterior nem posterior ao poder; é absolutamente contemporânea ao exercício do poder.

A resistência se exercita fazendo frente ao poder, aos discursos preconcebidos, às modas passageiras, etc. Um exemplo do corpo como espaço e elemento de resistência se encontra na vida e obra de

<sup>15</sup> Essa construção imaginária da impossibilidade de pensar o sujeito com deficiência como sujeito sexuado, segundo Williams, se deve a “*que la mayoría de las personas raramente necesitan pensar acerca de su propia sexualidad de una forma objetiva, asumen que son normales. Por lo tanto, cualquiera que sea diferente de ellos debe ser anormal*” (1992, p. 97).

Orlan. Orlan é uma artista francesa que faz parte do movimento *body-art*, mas tomado em sua interpretação mais extrema. Ela não parte do corpo como elemento no qual desenhar e/ou expressar suas ideias, mas vai além e transforma seu próprio corpo em sala de cirurgia<sup>16</sup>. Tal como afirma Dery

*aparte de la sala de operaciones de Orlan, no hay otro lugar donde la política del cuerpo, del gusto vanguardista por la provocación y las perversiones de una cultura de imágenes y obsesionada por las apariencias se reúnan de manera tan llamativa y perturbadora* (1998, pp. 264-265).

O trabalho de Orlan faz parte desta metáfora corporal que busca resistir por meio da provocação, já que ela “*quiere luchar contra lo congénito, contra el ADN*” (Dery, 1988, p. 266).

A resistência por meio do corpo é também chave em determinados discursos pedagógicos. É o caso da pedagogia crítica, que se vê refletida sobretudo nos trabalhos de McLaren. Este autor parte da ideia de que “*una pedagogía crítica debe ir en contra de la tendencia de algunos postestructuralistas burgueses suculentos a disolver la voluntad, y de su afirmación de que en el discurso nosotros somos siempre sujetos producidos y finalizados*” (1997, p. 96). O corpo é um espaço de luta contra a imposição de sujeitos finalizados e produzidos externamente. Um exemplo das práticas ativistas de resistência corporal temos no texto do grupo Hartzza<sup>17</sup>:

<sup>16</sup> Desde 1990, é operada em múltiplas ocasiões com a intenção que cada operação faça parte da obra mestra absoluta: *La reencarnación de santa Orlan*, como ela mesma afirma em alguns de seus escritos e entrevistas. Cada operação é uma *performance* com a paciente, o cirurgião, as enfermeiras (estas vestidas, não com roupa branca ou verde, mas com vestidos de alta costura) e a sala de cirurgia decorada com crucifixos e cartazes dos patrocinadores da operação. Orlan resiste à manipulação de seu corpo unicamente com anestesia local. As operações são filmadas, e em outras ocasiões retransmitidas ao vivo. Em uma operação que ocorreu em Nova Iorque, lia um livro de psicanálise e se comunicava por telefone com espectadores que observavam a evolução de sua operação. Esses trabalhos fazem parte de um projeto maior concebido como a “desfiguração cosmética”, que tinha uma duração de 10 anos. Finalizou com uma operação onde lhe foi implantado um nariz maior do que seu rosto podia chegar a suportar.

<sup>17</sup> Hartzza é um coletivo transexual que trabalha para a não discriminação social de seus membros. Uma forma de fazê-lo é por meio da desconstrução das identidades, tal como nos mostrou o texto citado. Me refiro ao nosso recente livro: PIÉ, A. y PLANELLA, J. (Coord.) (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías TraNs*. Barcelona: Ediuoc.



¿DNI?

*Documento: resistiendo al archivo, al registro.*

*Nacional: resistiendo al estado nación.*

*Identidad: resistiendo a la identidad estable, natural.*

*Resistimos a lo humano, a ser persona, sujeto o individuo. Nuestro sexo es protésico, cibernético, precario, múltiple. Cuerpos que importan. Cuerpos que soportan. Cuerpos que sudan (...) Resistimos con cuerpos transfronterizos, abyectos, sucios, raros. Resistimos al cuerpo medicopolicial. Resistimos al poder globalizado. Resistimos al consumo rosa. Okupamos los espacios de asignación de género y sexo, resistimos en los laboratorios: un desalojo heterosexual, otra ocupación maribollo. Resistimos con multitudes y diásporas queer, con proliferación de identidades: ciberbollos, osos, camioneras, drag, king-kong, punkifemmes, transgéneros, intersexuales, maricones ... (Hartza, 2003)*

A resistência e a luta dos sujeitos a partir de seus corpos passam por definir-se a eles mesmos como sujeitos pensantes e autônomos, e por decidir o que aceitam e o que não aceitam dos discursos imperantes<sup>18</sup>.

### 5.3. A CONSTRUÇÃO DOS CORPOS *FREAK*

Da mesma forma que os animais exóticos fascinam aos homens, os sujeitos corporalmente diferentes despertavam e excitavam a imaginação da população. O fenômeno que produzia esta excitação e que estimulava a imaginação é denominado, desde a antiguidade, *monstro* ou *monstruosidade*. A criação, estudo e sistematização deste tema tem tido lugar desde a antiguidade, e se mantém, de formas mais ou menos variadas, até nossos dias. Esta produção cultural da monstruosidade engloba-se, segundo Cortine, em um fenômeno mais amplo que define como “*el desencantamiento de lo extraño*” (2002, p. 9).

Tal como mostra Garland-Thomson “*algunas pinturas rupestres de la edad de piedra representan el nacimiento de monstruos, mientras que los monumentos funerarios prehistóricos testimonian los sacrificios ritu-*

<sup>18</sup> A bissexualidade entendida a partir da *Queer Theory* pode ser lida, politicamente falando, como uma prática desestabilizadora das ontologias sexuais. Tal como nos convida a pensar López: “*la bisexualidad se convertiría en un tercero en discordia que serviría como recordatorio de la existencia de formas de conceptualizar la sexualidad*” (2003, p. 111).

*ales complejos en los cuáles el cuerpo era el objeto central*” (2002, p. 38). Também na Namíbia foram descobertas tábuas de argila que descreviam setenta tipos diferentes de malformações congênitas que eram acompanhadas do correspondente significado profético. Muitos dos filósofos gregos, romanos e cristãos têm procurado explicações para compreender o fenômeno dos nascimentos de sujeitos que podiam ser considerados, corporalmente falando, como extraordinários. Nesse sentido, é relevante o que Aristóteles propõe em relação ao nascimento dos filhos com deformidades: “*sobre el abandono y la crianza de los hijos, la ley debería prohibir que se criase a alguien con deformidades*”<sup>19</sup>. Para Aristóteles, um filho e um escravo eram propriedade do pai e do amo, respectivamente, que podiam fazer com eles o que pensassem que era mais justo. Com a propriedade de alguém, continua dizendo Aristóteles, “*no puede haber injusticia*”.

Foucault não ficará à margem dos discursos sobre o monstruoso e seus trabalhos sobre o tema estão reunidos, em uma edição póstuma, no livro *Les anormaux*, que foi traduzido ao castelhano como *La vida de los hombres infames*<sup>20</sup>. No prólogo do livro, Fernando Savater dirá do projeto de Foucault –ao falar da figura do monstro– que “*no se trata de un simple ejercicio histórico ni del intento de completar con precisión las raíces de esa ontología de la realidad (...) Son escritos a los que subyace una indudable vocación de combate*” (1990, p. 11). Os anormais são uma indefinida e confusa família de sujeitos e personagens que obsecam as pessoas consideradas “normais”, e que necessariamente se relacionam com um conjunto de instituições destinadas a “controlá-los” e retorná-los ao status de normalidade<sup>21</sup>. Em um dos textos do livro, ele afirma

<sup>19</sup> *Política*, livro 7o, cap. XVI, ver. 1335.

<sup>20</sup> Boa parte da fundamentação do trabalho de Foucault centra-se na obra de Ernest Martin, um arqueólogo italiano que em 1836 trouxe até Paris uma estranha múmia que lhe serviu para iniciar suas investigações sobre os monstros. Tratava-se de um homem “especial” (qualificado como monstruoso depois de consultá-lo com Geoffroy Saint-Hilaire) ao qual lhe faltava uma parte do cérebro. Seu livro *Histoire des monstres* (1880) foi um dos trabalhos chave nas investigações e o estudo dos monstros dos últimos 125 anos. Existe uma reedição de 2002.

<sup>21</sup> Uma crítica à conceitualização dos anormais pode ser lida em Veiga-Neto (1991, p. 165): “*estoy usando la palabra anormales para designar a aquellos grupos cada vez más variados y numéricos que la Modernidad viene, incansable e incesantemente, inventando y multiplicando: los síndromicos, deficientes, monstruos y psicópatas (en todas sus variadas tipologías), los sordos, los ciegos, los deformes, los rebeldes, los poco inteligentes, los extraños, los GLS (gay, lesbianas y simpatizantes), los otros, los miserables, en síntesis, el resto*”.

que “*el individuo **anormal** del que se ocupan desde finales del siglo XIX tantas instituciones, discursos y saberes, proviene a la vez de la excepción jurídico-natural del monstruo, de la multitud de los incorregibles sometidos a los aparatos de corrección*” (1990, p. 89). Os trabalhos de Foucault, juntamente com os de outros autores, possibilitam-nos analisar e estudar o que se encontra por trás da concepção social dos “outros corpos”, considerados demasiado diferentes para serem vistos como “normais”<sup>22</sup>. O verdadeiramente significativo é chegar a conhecer a forma como se leva a cabo a divisão entre *normal* e *anormal*, com que critérios se constrói esta divisão e o que se pretende com seu exercício. Nesta tarefa de conhecer, não se pode subestimar a contribuição de Cohen quando afirma que “*el cuerpo del monstruo es un cuerpo cultural*” (2000, p. 26). O monstro não pode existir por si mesmo, só pode ser lido e entendido por meio das relações culturais nas quais se move e participa.

### 5.3.1. A CONCEITUALIZAÇÃO DO MONSTRO

A ciência teratológica é a encarregada do estudo e classificação dos monstros. A palavra monstro traslada-nos, em um plano etimológico, aos conceitos grego e latino de *terata* e *monstra*, respectivamente. Tal como afirmei em um trabalho anterior, “*ya desde entonces, todo lo que tenga relación con la monstruosidad denotará un cierto regusto de negativismo, algo demoníaco, el estado de caos por excelencia*” (Planella, 2004, p. 87). A teratologia provém do conceito grego *teratos*, que significa monstro, e em latim a palavra que se usava para designar as figuras monstruosas era *monstrum*, que fazia referência à advertência do mais além de uma irrupção sobrenatural na ordem natural. Etimologicamente falando, podemos dizer que *monstrum* significa “aquele que rebela”, “aquele que adverte”, “o que nos mostra”. A partir dessa perspectiva, o monstro se mostra e nos mostra um suposto estado de desordem. Nas palavras de Courtine, “*el monstruo se emparentaba con la bestia; escapando a sus reglas, encarna el intercambio de la creación; viviendo en los confines del mundo, proliferaba con razas extrañas*” (2002, p. 10). Dessa forma situa-se, ao longo da história da humanidade, nas margens da concepção do humano.

<sup>22</sup> Skliar (2002), Allué (2003).

Em um dos estudos mais citados sobre a monstrosidade, Georges Canguilhem afirma que “*la existencia de los monstruos cuestiona la vida en cuanto al poder que tiene de mostrarnos el orden*” (1966, p. 43). A ordem imperante na sociedade é o que permite que nada escape do espaço que lhe foi designado, sem que se rompa o estado de equilíbrio social. No momento em que o espaço da ordem natural — se seguimos a etimologia do termo latino — é questionado, o que até o momento era considerado “normal” encontra-se em perigo, e as finas fronteiras que o mantêm separado do mundo dos anormais (para seguir a Foucault) poderia ser derrubado. Para alguns autores, a normalidade seria a pontuação zero da monstrosidade ou, dito de outra forma, a normalidade teria um nível zero de monstrosidade<sup>23</sup>.

Com esta ação de situar-se para além e de questionar a ordem, a monstrosidade termina por converter-se no verdadeiro contravalor da vida (que neste caso não seria a morte), já que a monstrosidade é a ameaça do inacabamento da criação natural do ser humano. Canguilhem afirma que é a “*distorsión en la formación de la forma, es la limitación en su interior, la negación de lo vivo a través de su no viabilidad*” (1966, p. 67). Mas ao mesmo tempo, e apesar desta ameaça do inacabamento na criação da vida, o monstruoso relaciona-se com o maravilhoso e o fascinante. Frente às manifestações monstruosas, os espectadores que o observam têm um sentimento de fascinação misturado com o de ansiedade e lhes provoca reações de aceitação e de rejeição. De forma conjunta provoca, segundo Borel, que

*las metamorfosis convierten el conocimiento en imposible, y únicamente engendra incertidumbres intelectuales y dudas. Y por otra parte, y este es su más grave peligro, remiten a la problemática de la normalidad biológica y de pasada, al de la fragilidad del orden humano* (1992, p. 27).

Os monstros, escreve Foucault, “*son como el ruido de fondo, el murmullo ininterrumpido de la naturaleza*” (1996, p. 169). O monstro nasce de um imaginário coletivo a partir de uma diferença, a maioria

<sup>23</sup> Gabriel Tarde (1897) *L'opposition universelle*. Paris, p. 25 (citado por Canguilhem, 1966).

das vezes corporal, que se mostra evidente. Este fato é o que faz com que as transformações corporais sejam vistas por boa parte da sociedade como algo inquietante. O monstro tem sido objeto de fascinação, de admiração, mas ao mesmo tempo de ódio e rejeição, dependendo de cada momento histórico e de cada contexto geográfico. A fascinação seria, para Gilbert Lascault, devida ao fato de que “*designa lo que nosotros no queremos reconocer en nosotros mismos*” (1973, p. 13). O monstro nos reenvia a imagem de nós mesmos, projetada para frente (o que em um futuro poderíamos chegar a ser) e desvela as partes escuras e recônditas dos seres humanos que a ordem da cultura mantém precisamente “ordenadas”. A chegada da figura monstruosa recorda-nos que a outra parte de nós é formada por situações de alteração e desordem e não só de ordem e unicidade corporal.

A diferença e a construção da diferença corporal são tão antigas quanto a própria história da humanidade. A construção de uma frágil linha que separe com clareza o designado como normal do designado como patológico tem sido tarefa que tem acompanhado a evolução da humanidade<sup>24</sup>. Essa tem sido a temática de um dos ciclos de conferências de Humanidades Médicas da Faculdade de Medicina da Universidade de Barcelona, e que levava por título *La normalidad y la patología*. O coordenador do curso, Cristóbal Pera, dizia em uma de suas intervenções: “*mientras lo normal se asocia con lo estadístico, lo patológico está más cercano a la biología, y entre ambos hay una correlación compleja*” e finalizava afirmando que “por encima de los datos estadísticos están las vivencias que nos pueden transmitir los pacientes, porque son ellos quienes experimentan los síntomas de la enfermedad y quiénes saben cuándo sus órganos no están sanos”<sup>25</sup>.

A reflexão e as tentativas de sistematização fundamentada cientificamente sobre os termos *normalidade* e *patologia* é um dos temas fundamentais da psicopatologia. A alteridade do outro, daquele

<sup>24</sup> Em ocasiões (a partir de um ponto de vista do uso social da língua) o mais comum é usar o conceito *anormal* para designar aquelas pessoas que se crê que não são *normais*. Sobre esta temática, é especialmente relevante no artigo da revista *L'interrogant* dedicado ao tema *Norma, normalidad y patología* (1999, p. 2).

<sup>25</sup> Pera (2001) *Lo normal y lo patológico: una relectura crítica del libro de Georges Canguilhem*, Conferência realizada na Facultad de Medicina. Universitat de Barcelona, (6 fev. 2001).

que é diferente, daquele que é considerado “anormal” (corporal ou psicologicamente) é um dos temas chave das relações sociais. Para García, “*el otro como problema es momento de un proceso. En efecto, el otro se fabrica. Esculpimos al otro rasgo a rasgo, en un proceso social y cotidiano: sobre la base de la locura construimos día a día al loco*” (1997, p. 21). Neste mesmo sentido reflete o psiquiatra francês Zafirian, ao salientar que o termo *louco* toma um sentido diferente em função de se é atribuído a nós mesmos ou aos outros. Este duplo sentido estrutura-se a partir do seguinte binômio:

*Estoy loco indica el exceso, la pasión, y no es peyorativo. Es una evaluación cuantitativa: estar loco de amor, de alegría (...) Muy en cambio, decir está loco es una caracterización cualitativa y estigmatiza la diferencia, la singularidad, la alteridad. En el fondo la locura siempre viene definida por otro, nunca por uno mismo (...) La psiquiatría es la que define la locura* (Zafirian, 1990, p. 26).

A construção da normalidade encontra-se, seguindo a proposta de Canguilhem (1966), mais na ordem filosófica que na médica. Esta normatização filosófica da vida traduz-se em determinadas regras ou padrões de conduta estabelecidos e aceitos pela maioria dos indivíduos que vivem em sociedade. Apesar disso,

*las reglas o normas son siempre peculiares de un determinado grupo, comunidad o discurso. De ello se puede deducir fácilmente que la norma no es algo dado, primario o natural de la especie humana, sino una invención, una creación, una producción* (Estrella, 1999).

Um dos exemplos da construção do monstro é o que nos transmitiu a mitologia grega. Medusa (Μέδουσα em grego antigo) é uma personagem mitológica considerada “terrível”, muito representativa do que significa a diferença corporal ou a monstruosidade. Era um dos três monstros, das três górgonas que habitavam o reino dos mortos. Tinha por cabelos serpentes que se entrelaçavam e eram as que produziam a sensação maior de medo e rejeição, que podiam chegar a “provocar escalofríos de terror a los enemigos más fuertes” tal como afirma Ovidio em *La Metamorfosis*. Seu olhar era tão penetrante que podia transformar em

pedra os que a olhavam. O mesmo Freud escreveu um pequeno texto falando da cabeça de Medusa<sup>26</sup>. Nele, manifesta que *o que é realmente insuportável* é o nexo entre a atração e o horror. A concretização da reação frente à Medusa fundamenta-se na ideia que: *Si los cabellos de la cabeza de Medusa son a menudo figurados por el arte como serpientes, es porque a su vez provienen del complejo de castración* (Freud, 1985, pp. 49-50).

Outras interpretações sobre o efeito de Medusa preferem apresentá-la coberta com uma máscara. A máscara, sempre mostrada de forma frontal, se encontra na fronteira entre o humano e o bestial, a masculinidade e a feminidade, a beleza e a feiúra. Neste sentido Vernant nos dirá que:

*El rostro de Gorgona es el Otro, el doble de vosotros mismos, el Extranjero, en situación de reciprocidad con vuestra figura como si se tratara de una imagen en el espejo, pero una imagen que sería a la vez menos y más que vosotros (...) representaría el horror terrorífico de una alteridad radical, con la cual vosotros mismos os vais a identificar, al convertiros en piedra* (Vernant, 1985, p. 116).

A monstrosidade, a diferença corporal, a alteridade em definitivo, confronta-nos com os limites do que consideramos humano. Os olhos do outro (da alteridade) são um espelho para nós mesmos<sup>27</sup>. A contribuição foucaultiana, especialmente no capítulo intitulado “Os anormais”, permite classificar os sujeitos “anormais” em três grandes categorias, diferenciadas por um conjunto de variáveis. A classificação que propõe pode ser compilada na tabela seguinte:

*As categorias de monstro em Foucault*

Categoria	Características
<i>El monstruo humano</i>	Esta vieja noción encuentra su marco de referencia en la ley. Se trata de una noción jurídica, pero entendida en sentido amplio ya que no concierne únicamente a las leyes de la sociedad, sino que se refiere también a las leyes de la naturaleza. El campo de aparición es un ámbito jurídico-biológico. (1990, p. 83) Lo que constituye a un monstruo humano en un monstruo no es simplemente la excepción en relación a la forma de la especie, es la conmoción que provoca en las regularidades jurídicas. El monstruo humano combina a la vez lo imposible y lo prohibido (1990, p. 84).

<sup>26</sup> Trata-se de um texto de 1922 intitulado “La tête de Méduse”, *Resultats, Idées et Problèmes II*. Paris, PUF, 1985.

<sup>27</sup> Antkowiak trabalhou as reações frente à alteridade da pessoa com deficiência em seu artigo “Quelques réflexions sur le handicap” (1996).

<i>El invidiuo a corregir</i>	Es este un personaje más reciente que el monstruo y se encuentra más cerca de las técnicas de adiestramiento, con sus exigencias propias, que de los imperativos de la ley y de las formas canónicas de la naturaleza. Los nuevos procedimientos de adiestramiento del cuerpo, del comportamiento, de las aptitudes, suscitan el problema de aquellos que escapan a esta normatividad que ya no se corresponde con la soberanía de la ley (1990, p. 85). Se produce así la formación técnico-institucional de la ceguera, la sordomudez, de los imbéciles, de los retrasados, de los nerviosos, de los desequilibrados (1990, p. 86).
<i>El onanista</i>	Esquemáticamente se puede decir que el control tradicional de las relaciones prohibidas (adulterios, incesto, sodomía, bestialidad) se vio reduplicado por el control de la “carne” centrado en los movimientos elementales de la concupiscencia (1990, p. 87). La preocupación por la sexualidad del niño y por todas las anomalías ligadas a ella, ha sido uno de los procedimientos para construir este nuevo dispositivo (1990, p. 89).

Fonte: [Adaptado de Foucault, 1990].

Foucault terminará por dizer que as três figuras, a do monstro, a do incorrigível e a do onanista não se confundirão, mas que se inscreverão em sistemas autônomos de referência científica. O monstro se manterá na ciência da teratologia e da embriologia; o incorrigível na psicofisiologia das sensações, da motricidade e das aptidões; e o onanista em uma determinada teoria da sexualidade (1990, pp. 89-90).

### 5.3.2. O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E OS MONSTROS

À medida que os séculos avançam, a fascinação social pela diferença corporal vai tomando forma por meio de outros olhares, práticas e interpretações da monstruosidade. Entre outras, o trabalho do anatomista Ambroise Parei, publicado em 1575 sob o título *Des monstres et prodiges*- agrupará os conhecimentos sobre a ciência *teratológica* existente desde a Antiguidade até o Renascimento. O livro desse cirurgião esteve vigente até quase finais do século XIX. Paré já tinha escrito anteriormente outro livro intitulado *Deux livres de chirurgie* (1573), e dentro dele havia dedicado um capítulo a *Des monstres marins*. Mais adiante chegaram os capítulos dedicados a outras tipologias de monstros, entre os quais as deformidades dos seres humanos. O autor coloca no mesmo grupo o prodigioso e o errôneo, o maravilhoso e o discurso médico que se faz sobre o corpo considerado anormal. Sua grande contribuição foi a



inauguração que faz do olhar científico ao tema dos monstros<sup>28</sup>.

Depois do livro de Paré, e sobretudo durante o século XVIII, o estudo da monstruosidade a partir da medicina é retomado de forma sistematizada. A obra de Patrick Tort (1998) *L'ordre et les monstres. Le début sur l'origine des déviations anatomiques au XVIIIe siècle* reúne e analisa boa parte das memórias médicas que foram redigidas ao longo do século XVIII e que estudavam a “biologia dos monstros”. Tort estuda mais de duzentas referências publicadas na *Histoire et Mémoires de l'Académie Royale des Sciences* e que vão de 1699 a 1776. O trabalho localiza-se, de um ponto de vista metodológico, no campo disciplinar da história das ciências.

No modelo explicativo da formação do monstro, um autor como Du Verney defenderá a tese de que o monstro foi pré-formado. Esta pré-formação baseia-se na ideia de que o monstro, como elemento da natureza, foi criado por Deus e, portanto, é essa convicção a que responde à vontade última. A teologia física que desenvolve Du Verney apoia-se no que denominou “*étologie métaphysique da monstruosité*”. Na conclusão de sua memória, datada em 1706, afirma (seguindo com a ideia da etiologia metafísica) que “*la inteligencia de la cual hablo ha querido producir dos cuerpos humanos juntos, que pudieran estar de pie, sentarse, aproximarse o acercarse los troncos del cuerpo el uno del otro hasta un determinado punto*” (Tort, 1988, p. 30). Ele insiste (em relação à vontade do Criador) quanto ao fato de criar essas criaturas: “*la inspección de este monstruo pone de manifesto la riqueza de la mecánica del Creador; al menos en comparación con las producciones más reguladas*” (Tort, 1988, p. 30).

<sup>28</sup> Os trabalhos de Paré não fazem com que as interpretações teológicas e mitológicas da diferença corporal desapareçam. As interpretações da diferença (como poderia ser a chegada de um filho com deficiência) mais além da medicina continuam sendo vigentes em sociedades onde a mitologia representa um papel relevante em sua estrutura social, mas também em sociedades europeias e americanas, onde fundamentalmente somos regidos por explicações científicas destes tipos de fenômenos. Sobre isto, pode-se revisar a reflexão de Tort, onde afirma que os avanços questionam a mesma religião, ainda que a teologia, nos séculos XVII e XVIII, sirva ainda de fundamentação científica para muitas explicações. (1998, p. 22). Por outro lado, muitos dos trabalhos de Korff-Sausse focaram-se em falar da mitologia existente por trás da interpretação da deficiência. O mais relevante é *D'Oedipe à Frankenstein. Figues du handicap*. Ali afirma que “*la discapacidad, todavía y aún, suscita un rechazo (...) La anormalidad del niño nos recuerda lo que tenemos tendencia a olvidar, y que el progreso y la medicina buscan ocultar, a saber que el proceso de transmisión conlleva una parte de misterio*” (2001, pp. 7-9). Me refiro a meu recente livro (2014). *Solidaridades orgánicas. De cuerpos y trasplantes*. Barcelona: SEHEN onde, entre diferentes temáticas, abordo a questão dos imaginários e as crenças milagrosas no campo dos transplantes de órgãos.

A segunda explicação da produção dos monstros é a que propõe Lémery e que se baseia na formação mecânica dos mesmos. A memória que apresenta em *Académie des Sciences* se dedica a expor todo seu pensamento a partir do estudo de um caso centrado em um feto bicéfalo<sup>29</sup>. Com a teoria da mecanização na produção dos monstros, nega-se que a organização anatômica ocorra justo no momento em que se produz algum tipo de choque. A organização se dá porque existe um tipo de mecanismo que dá coerência interna à nova criatura. Sobre o processo de mecanização, Tort propõe que “*la desviación fortuita puede no ser puramente desorganizativa o destructiva de lo vivo, pero que accidentalmente las funciones de la vida pueden reordenarse a partir de la explosión y la confusión*” (Tort, 1998, p. 36).

Até a publicação de Winslow de seu trabalho editado sob o título *Remarques sur les monstres (...), avec des observations sur les marques de naissance* (1733), a classificação dos monstros sustentava-se em um sistema binário. Por um lado, existiam os monstros que tinham sua causa no *excesso* (mais membros no corpo do que é habitual) ou por *defeito* (atrofia ou deformidade de determinadas partes do corpo). Nesta tentativa de classificação não se leva em conta só aquelas criaturas que até então seguiam os padrões habituais do que era conhecido como “monstro”, mas sim é incorporado tudo o que é relacionado às deformidades corporais e outras alterações que podem ocorrer também nos animais. Nesta nova classificação da monstruosidade, fica incorporada a divisão entre monstros simples e complexos. Os sujeitos simples eram aqueles que “*lo eran simplemente por conformación extraordinaria o por defecto*” (Tort, 1998, p. 43). Por outro lado, os sujeitos considerados monstros complexos eram aqueles “*dobles, triples, etc. ya sea de forma total, o en porciones, como por ejemplo algún órgano considerable, víscera, etc.*” (Tort, 1998, p. 43). Ele finalmente incorpora um novo ramo à tipologia, que designará com o nome de *monstros dotados de uma pequena parte agregada*. Winslow é o cientista que realiza o estudo mais sistemático e de cada tipologia apresenta diferentes casos com suas características e os comentários correspondentes. No quadro seguinte podem ser aprecia-

<sup>29</sup> “Sur un foetus monstrueux”, M. Lémery (1724), *Mémoires de l'Académie*.

das de forma esquematizada as três categorias teratológicas e alguns dos exemplos que Winslow utilizou:

*As categorias de monstros segundo Winslow*

CLASSE	CARACTERÍSTICAS
Primeira: <i>Monstros por defeito</i>	<p><b>Exemplo 1:</b> em 1688 é feita uma autópsia, no Hotel Royal des Invalides, do cadáver de um soldado de 72 anos que tinha todas as partes do corpo situadas ao lado contrário do que deveriam estar.</p> <p><b>Exemplo 2:</b> em 1709 estuda-se um feto em Lítrea que apresenta um conjunto importante de anomalias. Entre outras tinha uma abertura externa do intestino por baixo do pubis e ausência de cólon e reto.</p> <p><b>Exemplo 3:</b> um estrangeiro que só tinha o dedo indicador em cada mão. Não existia vestígio algum dos outros dedos, e as extremidades do osso do metacarpo estavam rapidamente recobertas pela pele. Apesar de ter só dois dedos escrevia, desenhava e realizava trabalhos de miniaturas.</p>
Segunda: <i>Monstros por excesso</i>	<p><b>Exemplo 4:</b> em 1733, no Hôpital Général, visita a uma menina que tinha dois corpos. Winslow tinha sido requerido por um religioso com o fim de elucidar se tinham de dar-lhe a extrema unção a uma parte da menina ou às duas. A menina tinha um segundo corpo na parte das extremidades que era mais pequeno que o primeiro. Este segundo corpo não tinha nem cabeça nem braços.</p> <p><b>Exemplo 5:</b> em 1723 observa-se um caso de um monstro duplo unido pelo umbigo. As duas partes foram batizadas, mas recebeu unicamente um nome. Ao morrer ao cabo de poucos dias, Winslow pôde comprovar que tinha um único estômago.</p>
Terceira: <i>Monstros por agregação</i>	<p><b>Exemplo 6:</b> se trata de uma mulher que tinha uma matriz dupla. Nesta categoria Winslow não recolhe mais que apenas um exemplo.</p>

Fonte: [Elaborado a partir de Tort, 1998].

Com os trabalhos de Du Verney, Lémery e Winslow inaugura-se de forma sistemática a entrada dos fenômenos monstruosos no mundo da ciência. Com essa entrada no campo dos discursos científicos, boa parte das crenças que se fundamentavam em superstições e explicações teológicas começam a dar lugar a explicações médicas que tentam decifrar o porquê de tais fenômenos. As explicações e o estudo destes corpos serão os alicerces da moderna ação preventiva das deficiências.

O século XIX contribuirá com a teratologia com novas ondas de saberes, sobretudo os que surgirão da embriologia. Trata-se ainda e fundamentalmente do que podemos designar como *monstruosidade*

*biológica*. Os trabalhos de Etienne<sup>30</sup> e Isidor Geoffroy Saint-Hilaire<sup>31</sup> centram suas contribuições, precisamente, na formação dos monstros a partir da perspectiva embrionária. A teoria da epigênese ajudará a procurar estas novas explicações da produção biológica dos monstros. A partir de sua perspectiva, a monstruosidade seria explicada pela fixação do desenvolvimento de um órgão em um estágio pelo qual os outros já teriam passado.

### 5.3.3. O MONSTRO COMO *DAS UNHEIMLICHE*

Em um trabalho com data original de 1919, Freud propõe o tema da diferença e da reação que temos frente a essa diferença. *Das Unheimliche (o sinistro)* é o ponto de partida de um grupo de psicanalistas franceses<sup>32</sup> que estudam a construção da deficiência e a reação diferente da sociedade às pessoas com deficiência. O texto tem múltiplas leituras, contudo, no tema que nos ocupa, nos serve para fazer uma leitura a partir da psicanálise sobre o porquê de as pessoas reagirem como reagem diante dos “outros corpos”.

Freud explica uma experiência que teve enquanto viajava de trem - em um carro-leito - quando, inesperadamente, uma porta foi aberta e ele viu um senhor com gorro de dormir e pijama. Ele reagiu com a intenção de dizer-lhe algo, mas se deu conta que era ele mesmo e não se tinha reconhecido na imagem refletida diante de si. Essa ação - de ver-se a si mesmo e não se sentir reconhecido - é uma das fontes de produção da condição de “*extranjería inquietante*”. O mesmo ocorre nas famílias que têm um filho com deficiência, quando os pais não se sentem reconhecidos, ou também “*un accidente o la enfermedad que obligan a vivir con un cuerpo modificado, alterado, discapacitado. El cuerpo habitual se ha convertido en extranjero; el cuerpo se convierte en una fuente de inquietud, si se quiere de terror*” (Korff-Sausse, 2001, p. 21).

<sup>30</sup> E. Geoffroy Saint-Hilaire (1825) *Considérations générales sur la monstruosité, et description d'un genre nouveau observé dans l'espèce humaine et nommé Aspalasome*. Paris: Panckoucke.

<sup>31</sup> I. Geoffroy Saint-Hilaire (1837) *Histoire générale et particulière des anomalies de l'organisation chez l'homme et les animaux, au traité de tératologie*. Paris: Baillière. 4 vol.

<sup>32</sup> Alguns dos autores mais representativos são: Henry-Jacques Stiker, Simone Korff-Sausse, Myriam Roudevitch, Oliver R. Grimm y Jean-Luc Antkowiak.

O estudo de Freud, muito fundamentado etimologicamente, inicia-se comparando os termos *heimlich* y *unheimlich*. No início do livro, Freud diz que “la palabra alemana *unheimlich* es claramente un antónimo de *heimlich*, *heimisch* (del país), *vertraud* (familiar), y de ello podemos concluir que una cosa es horripilante justamente por la razón que no es conocida ni familiar” (2001, p. 33). Da afirmação de Freud podemos deduzir que o que é estranho a nós facilmente pode ser convertido em inquietante, apesar de que nem tudo chega a sê-lo. A aproximação que faz dos conceitos se sustenta em uma investigação filológica em dicionários de diferentes idiomas. O agrupamento que faz dos termos é o seguinte:

*A definição de Unheimliche em diferentes línguas segundo Freud*

Idioma	Referência de significado
Latim	<i>intempesta nocte o locus suspectos</i> : pode ser lido com o tema alemão como um lugar <i>unheimlich</i> .
Grego	<i>telos</i> : estrangeiro, de ascendência estrangeira.
Inglês	<i>uncomfortable, uneasy, gloomy, dismal, uncanny, ghastly</i> . Quando se faz referência a uma casa: <i>haunted</i> ; quando se refere a uma pessoas humana: a <i>repulsive fellow</i> .
Francês	<i>inquiétant, sinistre, lugubre, mal à son aise</i> .
Espanhol	<i>sospechoso, de mal agüero, lúgubre, siniestro</i> .

Fonte: [Adaptado de Freud, 2002, p. 35].

Paralelamente, ele estuda o termo em italiano e português, mas chega à conclusão de que ele só é usado em perífrases. Em árabe e hebreu, eles coincidem com demoníaco, com o que produz calafrios. O mais relevante deste estudo de Freud é que “*el pequeño concepto heimlich presenta a otro que coincide con su opuesto unheimlich*” (2001, p. 47). O termo não é unívoco, mas pode ser interpretado nas duas direções possíveis, aspecto que orienta a concepção da diferença como algo relativo e construído socialmente. Faz referência ao familiar e ao confortável, mas, ao mesmo tempo, ao que esconde e dissimula. O mesmo Freud manifesta, em relação aos dois termos e à posição do que apresenta conotações sociais mais negativas, que *unheimliche* é conceituado como tudo aquilo que, tendo que ser secreto e mantido à sombra, tenha vindo à tona e se tornado evi-

dente (2001, p. 49). É assim que *unheimliche* tem a ver com o mostrar (ou se mostrar) ou o revelar (se revelar) da diferença posta em sociedade.

A sensação de *Unheimliche* é vivida plenamente pelo antropólogo com paralisia Robert Murphy. Para este autor, trata-se de uma sensação limite. Encontrar-se no limite da *extranjería* do corpo baseia-se na ideia de que:

*A largo plazo los discapacitados no están enfermos ni sanos, ni muertos ni plenamente vivos, ni dentro de la sociedad ni tampoco del todo en su exterior. Son seres humanos pero sus cuerpos están deformados y funcionan de forma defectuosa, lo que hace planear una gran duda sobre su total humanidad. No son enfermos, ya que la enfermedad es una transmisión hacia la propia muerte o hacia la propia curación (...) El inválido no es ni carne ni pescado; vive en un aislamiento parcial en tanto que individuo indefinido y ambiguo* (Murphy, 1990, p. 157).

A diferença corporal, entendida como *unheimliche*, se dá como elemento de defesa frente à estranheza, frente à chegada ou a presença do estrangeiro a nós mesmos, o que com frequência acontece por meio da diferença corporal do outro.

### 5.3.4. O ESTIGMA CORPORAL

No tema que nos ocupa, o trabalho de Erving Goffmann (1998) *Estigma* é de especial relevância. Tem relevância pelo tema que trata, mas também porque este livro se tornou um ponto de referência e peregrinação intelectual para o estudo da diferença, da deficiência e da construção da diferença em determinados contextos sociais e históricos. Estigma, de origem latina (*stigmata*), provém da palavra grega *stigzein*, que se usa para “*referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo o poco habitual en el status moral de quien lo presentaba*” (Goffmann, 1998, p. 11). Estes signos consistiam em cortes ou queimaduras no corpo, advertindo – ao resto da comunidade - a presença de um criminoso, um escravo ou um traidor.

A sociedade estabelece os critérios para categorizar os sujeitos e, o que ocorre habitualmente, quando nos encontramos frente a um es-

tranho, é que usamos sua aparência corporal para localizá-lo em alguma das categorias preexistentes já conhecidas por nós. Esta categorização do sujeito faz com que deixemos de substantivá-lo e passemos a adjetivá-lo. O que o caracteriza não é seu atributo de sujeito (substantivo), mas sim seu adjetivo estigmatizador (deficiente, disforme, etc.). Tal como reafirma Goffmann “*un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio*” (1998, p. 12). O estigma caracteriza-se por ter um tipo especial de relação entre o atributo real e o estereótipo com que socialmente se lida. Os estigmas que se produzem por meio dos mecanismos de relação social dos sujeitos podem ser agrupados nas três categorias seguintes:

*Tipologias de estigma segundo Goffmann*

Tipologia	Características
Deformidades físicas ou abominações do corpo	As três categorias acabam tendo muitos pontos em comum. Um indivíduo que poderia facilmente ser aceito em uma interação social corriqueira tem um traço que acaba por se impor pela força à nossa atenção e que nos conduz a nos distanciarmos dele quando o encontramos. (Goffmann 1998:15)
Defeitos do caráter da pessoa	
Estigmas tribais da raça, nação e religião	

Fonte: [Adaptado de Goffmann, 1998].

Uma das produções sociais vinculada com os sujeitos estigmatizados é o que se conheceu como *código negro*, que regia as relações com os escravos nas colônias. Impôs-se a partir de 1685, e a prática mais habitual era gravar ou tatuar na pele de um escravo que tinha tentado fugir das posses de seu amo, uma flor de lis na pele. A prática da estigmatização corporal é mais antiga. Encontramo-la já nas marcas que faziam aos prisioneiros da guerra entre Atenas y Samos (440 a. C), nas marcas na testa dos vagabundos profissionais na França (século XIV), e na inscrição das letras *GAL* nos corpos daqueles que eram enviados às galeras para remar. A prática foi recuperada por Napoleão em 1810 (vinte anos antes as práticas de marcação corporal vinculadas aos sujeitos estigmatizados haviam sido abolidas) com a finalidade de marcar e tornar visíveis -aos olhos dos cidadãos- aqueles que tinham sido condenados a trabalhos forçados. As tentativas de tornar visíveis os sujeitos com caracterís-

ticas *diferentes* mantiveram-se até boa parte do século XX. Apenas faz-se necessário recordar as tatuagens dos prisioneiros nos campos da morte na Alemanha nazista, ou as propostas de alguns governos de direita de impor na testa uma marca visível às pessoas portadoras do vírus HIV.

### 5.3.5. A EXIBIÇÃO DA DIFERENÇA HUMANA

Desde o século XVIII os doentes mentais e as pessoas com deficiência haviam sido objeto de isolamento em instituições fechadas e separadas da comunidade de forma generalizada. Foucault estudou com detalhe os processos de reclusão, separação e classificação da diferença e chegou à conclusão que *“la locura, cuya voz el Renacimiento ha liberado, y cuya violencia domina, va a ser reducida al silencio por la época clásica, mediante un extraño golpe de fuerza”* (1991, Vol.1, p. 75)<sup>33</sup>. A separação e a reclusão dos sujeitos considerados diferentes farão com que o papel que até então ocupavam nas comunidades rurais ou urbanas fique vazio. O desaparecimento das pessoas e seus corpos “anormais” do centro das comunidades tornou mais necessária a atividade de mostrá-los.

A alteridade é a que possibilita a construção de identidades sociais, culturais ou corporais, já que *“la alteridad es una necesidad, y ella induce al estereotipo. Proceso dialéctico y separación del anormal que va acompañada de una gran visibilidad como monstruo”* (Bancel et al., 2002, p. 9). O fato de exibir a diferença servia para recuperar a presença dos seres com corporeidades diferentes da maioria dos cidadãos. Nesse mecanismo da construção por meio da exibição da diferença, o que se conhece como “zoológicos humanos” representa um papel fundamental. Trata-se de práticas que se iniciaram no século XIX e que duraram até aproximadamente 1930, e que foram herdadas das cortes medievais, em que os bufões interpretavam o papel de exibidores de sua própria diferença. Na reflexão à qual Bogdan nos convida, se manifesta o apogeu deste tipo de prática e o mecanismo social da construção do monstro, já que eles:

<sup>33</sup> A prática de isolar a pessoas diferentes da sociedade é designada por Castel como a primeira imposição de ordem psiquiátrica: *“aislar del mundo exterior; romper ese foco de influencias no controladas del cual extraería la enfermedad con que mantener su propio desorden. Es la justificación del famoso aislamiento terapéutico”* (1980, p. 96).



*Han conocido su hora de gloria. Los espectáculos de monstruos fueron durante un período dado una actividad lucrativa, popular en todos los países y perfectamente aceptada: se mostraban de forma oficial y organizada por personas con reputación, con características físicas o mentales extrañas, o con comportamientos fuera de la común; tenía lugar en los circos, la ferias, las fiestas al aire libre y otros lugares de diversión (Bogdan, 1994).*

Para Bancel, esse tipo de práticas “representan un giro esencial en la construcción del imaginario sobre el Otro fundado sobre una perspectiva racista, validado por la ciencia antropológica y que encuentra a través de esta espectacularización una mediatización sin precedentes” (2002, p. 6). A prática de exhibir a diferença corporal, aqueles sujeitos designados como monstros, teve um papel essencial na construção da diferença e no surgimento do *Unheimliche*, do estranho que nos recorda constantemente de nossa parte de imperfeição. A finalidade dessa prática tinha dois objetivos muito bem definidos:

a) *fazer pedagogia da diferença*, por meio da exibição dos seres com características diferentes das da maioria. Tratava-se de mostrar aos outros como eram e como viviam os seres considerados anormais. Conectada a essa ideia de mostrar a monstruosidade, estava a ideia de moralizar determinadas práticas sexuais, consequência das quais poderia ser o nascimento de um filho “não humano”, de um filho monstruoso.

b) *lucrar os proprietários dos espetáculos*, pois o fato de a diferença ser uma forte atração para a população converteu essa prática em um verdadeiro fenômeno econômico, em que os ingressos vendidos para as exposições dos “monstros” eram mais que significativos.

A ideia foi emprestada dos zoológicos de animais impulsionados pelos naturalistas do século XVIII<sup>34</sup>, onde se exibiam aquelas espécies mais estranhas e desconhecidas da Europa ou América. Em vez

<sup>34</sup> Originariamente, esse espaço estava à disposição dos estudiosos que quisessem analisar e investigar sobre os animais curiosos que estavam no zoológico. Também do público, para que pudessem ser educados enquanto observavam os diferentes animais ali fechados.

de mostrar animais, mostravam-se pessoas que eram diferentes. Não se tratava somente de mostrar seres que tinham algum tipo de deformidade ou de deficiência, e uma das primeiras exposições das quais se tem conhecimento é a de Joice Heth<sup>35</sup>.

Um dos primeiros promotores da exibição da diferença humana foi o norte-americano Barnum. Não era suficiente mostrar animais, mas deviam também ser mostradas as pessoas que eram substancialmente diferentes da maioria. As primeiras práticas de exibição de pessoas diferentes começaram depois do descobrimento da América em 1492. Este fenômeno ocorreu, sobretudo, na Europa:

*Después de Vespuccio o Cortés, o con los indios Tupi presentados al rey de Francia en 1550, se conoció de forma puntual este fenómeno. En el siglo XIX, Londres es la capital de estas exhibiciones exóticas, de la Vénus hottonte (1810) a los Indios (1817), de los Lapones (1822) a los Esquimales (1824), de los Guyaneses (1839) a los Bushmen (1847), de los Cafres (1853) a la ola vague des Zoulous y de Ashantis ... pero el fenómeno es todavía parcial y no constituye todavía un género propio. Era entonces una forma lúdica de la fuerza, de la extranjería, de lo curioso o de la crueldad que era puesta en escena. (Bancel et al., 2002, p. 8).*

Esse fenômeno se tornará uma prática minoritária no contexto do velho continente. O que será realmente inovador será expor – de forma teatral e científica, em espaços pensados especialmente para isso, de forma fixa ou itinerante – pessoas que sejam “diferentes” e “inquietantes”. Essa mudança tomará como elementos privilegiados durante a primeira parte do século XIX:

- as deformações físicas
- os desvios corporais ou mentais
- as características morfológicas inabituais ou exóticas
- as marcas dos suplícios,

<sup>35</sup> Trata-se de uma mulher afroamericana exibida por Barnum por todo o noroeste americano. Era apresentada como uma pessoa de 161 anos de idade, que havia sido a parteira de George Washington.

E darão à diferença não mais um sentido de curiosidade, mas a partir desse momento a diferença será “monstruada”, será vista em um plano negativo. Essas pessoas haviam sido encerradas em diferentes instituições, tal como mostra detalhadamente Foucault na *Histoire de la Folie*. A diferença era mantida entre os muros dos asilos nos arredores das cidades. O que inquietava era separado do resto da sociedade para que pudesse passar como efeito dessa diferença.

Mas a efervescência máxima desse fenômeno não ocorrerá na Europa. Será nos EUA, sobretudo com a intervenção de Barnum e a criação do que se conhece como *freaks* (monstros), e que consiste na representação, de forma sistematizada e profissionalizada, das corporeidades diferentes. Assim, em 1884, Barnum cria o *Gran Congreso de las Naciones*, uma espécie de agrupação de “nações da diferença”. Sua primeira aquisição foi a mulher afroamericana Joice Heth, que começou a exibir pelas tabernas, albergues, museus, estações e salas de concertos durante sete meses, até que Joice morreu. Algumas das publicidades que faziam da exibição de Joice diziam “*en efecto se trata de un esqueleto cubierto de piel, y su apariencia general se parece mucho a una momia de los tiempos faraónicos*”<sup>36</sup>. Consciente de sua contribuição a este fenômeno, Barnum escreveu algumas de suas experiências nas obras *My Diary or Route Book. Greatest Show on Earth* (1883), *The Life of PT Barnum. Written by himself* (1855) y en *Struggles and Triumphs* (1972). Essa prática, agora já com o formato que Barnum lhe deu, terá uma duração aproximada de um século: 1840-1940. A crise econômica dos anos trinta, a medicalização da deficiência e das malformações e as mudanças de gosto da população farão com que desapareça.

### 5.3.6. A MONSTRUOSIDADE NA PEDAGOGIA

O estudo da produção dos “monstros” a partir da pedagogia foi o tema central do livro coordenado por Da Silva (2000), *Pedagogia dos Monstros. Os prazeres da confusão de fronteiras*, em que se analisa, a partir de diferentes perspectivas, qual é a forma de produção de fronteiras rígidas, e como, mais além destas, se “monstrua” aos sujeitos que as habitam. A introdução do livro nos diz o seguinte sobre a reinvenção do sujeito:

<sup>36</sup> Citado por Benjamin Reiss (2002, p. 25).

*Señoras y señores, lamentamos informar que el sujeto de la educación ya no es más el mismo (...) El sujeto racional, crítico, consciente, emancipado u liberado de la teoría educativa crítica entró en profunda crisis (Da Silva, 2002, p. 3).*

A existência de monstros, *cyborgs* e outros elementos complica o privilégio que tradicionalmente têm sustentado os “sujetos”. Para Da Silva, a presença do monstro não demonstra que ele exista, mas sim que quem não existe é o sujeito. A pedagogia dos monstros não está dirigida à formação de monstros nem a usar aos monstros com uma finalidade formativa. Tal como propõe o autor,

*la pedagogía de los monstruos recorre a los monstruos para mostrar que el proceso de formación de la subjetividad es mucho más complicado de lo que nos hacen creer los presupuestos sobre el sujeto que constituyen en núcleo de las teorías pedagógicas (2000, p. 5).*

Anteriormente, a publicação de Philippe Meirieu *Frankenstein educador* nos conduzia a este território de fronteiras e de produção social da diferença. Meirieu põe a obra de Mary Shelley, *Frankenstein*, lado a lado com o modelo pedagógico que fundamenta sua práxis na construção mecanicista do outro. Para Meirieu, “*fabricar un hombre es una cosa que nos inquieta lo suficiente para que la novela de Mary Shelley tenga el éxito que tiene*” (1998, p. 18). A inquietude, entre muitas outras explicações possíveis, tem suas raízes na exposição freudiana do *Umheimliche*. As bases da monstruosidade na pedagogia podem ter a chave em perguntas como as que o próprio Meirieu se faz: “*¿permiso al Otro que sea, frente a mí, incluso contra mí, un jeto?*” (2001, p. 10). Muitas vezes o monstro, em pedagogia, é fruto da não aceitação do outro, e no caso que nos ocupa, da negociação da corporeidade de outro e inclusive de todo o processo de hiper-corporalização do outro.

A criação do monstro a partir do território da fronteira é, por sua vez, clara e confusa. Clara porque mantém a diferença na outra margem da fronteira, mas também confusa porque a ida e volta do corpo “monstruado” a um e outro lado da fronteira pode chegar a ser constante. Nesse sentido, Pellarolo propõe a fronteira “*como cruce, como encuen-*

*tro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como fusión y síntesis, como transculturalización y rechazo (...) La frontera como pura posibilidad, pero también la discriminación, la marginación, la tortura y muchas veces la muerte”* (2000, p. 30). A ideia do monstro nos remete definitivamente à confusão de fronteiras, margens e possibilidades reais.

Tal como afirma Soares

*lo aterrador del monstruo no es que se sitúa fuera de lo humano, sino que se encuentra en su límite, para lo cual no creamos simplemente una oposición, sino que lo significativo es mantener la distancia (...) Estos expertos ejemplifican como nuestra cultura cría y exorciza a los monstruos que amenazan las estabildades de las identidades sociales y culturales* (2000, p. 156).

É justamente o exercício contrário à criação dos monstros que deveria ser chamado de pedagogia. A pedagogia tem a oportunidade de ir mais além do artifício dos corpos, da produção de monstros nas pessoas diferentes.

## **CAPÍTULO 6**

# Higienização e controle pedagógico dos corpos educandos

# HIGIENIZAÇÃO E CONTROLE PEDAGÓGICO DOS CORPOS EDUCANDOS

*Assim como ocorre com muitas outras instituições e agências contemporâneas, as práticas de saúde pública e os discursos de promoção da saúde privilegiam um certo tipo de sujeito, um sujeito que é autorregulado, consciente de sua saúde, de classe-média, racional, civilizado. Privilegiam também um corpo que é contido/coibido, que está sob o controle da vontade. As estratégias governamentais de saúde pública e de promoção da saúde, patrocinadas pelo Estado e por outras agências, têm como finalidade a promoção desses sujeitos e desses corpos.*

[Lupton, 2000, p. 27]

*El ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas (...) El cuerpo singular se convierte en un elemento que se puede colocar, mover, articular sobre otros.*

[Foucault, 1976a, p. 37]

*La discipline est non seulement une nécessité, mais l'un des buts mêmes de toute éducation. Le maître n'a pas à s'excuser d'être autoritaire. Il l'est pour le bien de l'enfant. Il l'est parce que dans la société il faut que les gestes de chacun puissent, lorsque c'est nécessaire, se soumettre à la volonté du groupe, de même que dans le corps chaque segment doit se prêter au mouvement de l'ensemble. Sans discipline tout travail est désordonné, toute action sociale est anarchique.*

[Loisel, 1955, p. 126]

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, me concentrarei em analisar e interpretar os modelos corporais que aparecem nos discursos pedagógicos com o objetivo principal de *controlar e higienizar* os corpos dos educandos. Das muitas possibilidades existentes, me concentrei nestas duas práticas de governo e docilização corporal, apesar de existirem outras que buscam silenciar (muitas vezes denominado *educar*) aos corpos dos sujeitos pedagógicos. Nessa hermenêutica do controle corporal, tomam partido de forma destacada as políticas educativo-corporais dos estados totalitários. Nesse sentido, aponto algumas das características das pedagogias na Alemanha nacional-socialista, na França ocupada e na Espanha franquista.

Podemos afirmar que se trata de modelos pedagógicos que pretendem formar corpos ortodoxos de acordo com uma ideia ampla de sociedade e do Estado<sup>1</sup>. O corpo, nos estados totalitários, não foi chamado a ser livre e autônomo, mas sim a ser mais uma peça da grande engrenagem política. A ideia de massa ilustra com clareza esta afirmação, a qual me leva a entender o corpo como corpo-massa, corpo-global, e não como corpo-indivíduo. Esses discursos são narrativas que foram forjadas com um conjunto de ideias prévias, desenvolvidas em grande medida ao longo do século XIX e reforçadas pelas teorias da higiene racial. A concepção dos corpos higienizados, por exemplo, servirá de suporte à empresa do III Reich para normatizar tudo o que se refere aos corpos e para recuperar os sujeitos que se afastam desses ideais normativos.

### 6.1. A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DOS CORPOS HIGIÊNICOS

Parto da ideia de que o século XX propõe uma hermenêutica dos corpos muito variada e que rompe com as concepções anteriores. A primeira interpretação que estudo entende o corpo como elemento biológico, e a intervenção pedagógica sobre os corpos com a finalidade última de transformá-los em corpos mais saudáveis. A fórmula que pos-

---

<sup>1</sup> A ideia de corpos ortodoxos e corpos heterodoxos é chave para entender esta tipologia de práticas pedagógico-corporais. Assim, assistiremos à presença de ambos modelos corporais, ainda que o segundo será retificado, castigado, reeducado ou eliminado quando é concebido como um perigo para poder manter a ordem social e moral dos estados.



sibilitará esta mudança na percepção dos corpos será a combinação do olhar médico e do olhar pedagógico. Dessa maneira, fica evidente que, sem uma base corporal “saudável”, a implementação de uma pedagogia que potencialize as aprendizagens intelectuais será estéril. É necessário incidir sobre os corpos dos educandos (e de suas famílias) para que as políticas educativas tenham os resultados pedagógicos previstos. O final do século XIX e o início do século XX propiciaram esta combinação de políticas educativas e sanitárias, com o objetivo de higienizar os corpos dos futuros cidadãos. A combinação de políticas educativas e sanitárias se converterá, ao mesmo tempo, em um importante sistema de controle social por meio – sobretudo – do exercício do controle corporal dos corpos dos cidadãos.

### **6.1.1. A FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA DE UMA EDUCAÇÃO DE RAIZ BIOLÓGICA**

No século XIX, a pedagogia dará uma volta significativa, que a colocará mais além dos discursos filosóficos existentes até o momento. Compartilho com Vilanou que, no século passado, “la pedagogía — ciencia filosófica por excelencia desde su constitución científica y universitaria a comienzos del siglo XIX— conseguía un nuevo estatuto: el de la biología” (1995, pp. 181-182)<sup>2</sup>. Torna-se notório que esse novo olhar biológico sobre a educação e a construção de um determinado modelo corporal marcou a percepção e o imaginário social sobre os corpos. A biologia oferece à pedagogia novas concepções teóricas, especialmente as que estejam relacionadas com o lugar que o corpo do educando deve ocupar na relação educativa. O objetivo deixa de ser o estudo biológico dos sujeitos da educação<sup>3</sup>. Tratava-se de promover a saúde e a higiene dos corpos dos educandos, que por sua vez se materializava em sua própria docilidade. Um exemplo do que expus se encontra na pedagogia

<sup>2</sup> Em outro trabalho mais recente, este autor afirmará que “A consecuencia de la teoría de la evolución (Darwin, Spencer), la pedagogía se hizo patrimonio de fisiólogos y médicos” (Vilanou, 2003, p. 228).

<sup>3</sup> A pedagogia do silêncio corporal se fundamenta na observação dos corpos dos meninos e das meninas e na classificação depois de serem devidamente medidos. É necessário dar-lhes uma ordem a seguir, e corrigir os corpos infantis que se separam dele. A finalidade consistirá em que os corpos dos educandos se tornem aptos, produtivos e ajustados aos modelos sociais imperantes. (Lopes, 2000).

proposta por Paluzié, em que especifica claramente o que se espera das crianças quando comem à mesa:

*Lavarse las manos cuando los demás lo hayan verificado. Ser el último en sentarse, o tomar el lugar que le señalen. No ser el primero o el último en desdoblar la servilleta. No tomar de ningún plato antes que sus superiores. Antes y después de beber limpiarse los labios con la servilleta. No olfatear ni hacer excesos de gusto o desagrado. Tomar con los dedos viandas grasientas, escupir al plato hueso u otra cosa, estornudar o sonarse en la mesa. También lo es de tomar cualquier cosa con los dedos, ya que para esto sirven los tenedores y cuchillos (Paluzié, 1914, pp. 23-27).*

É com essa finalidade que o último terço do século XIX foi um frutífero período de publicações em torno da criança, seus cuidados, e da atenção médica, biológica e fisiológica. O modelo pedagógico racionalista, que considerava as mentes dos educandos como *acorporais* e *assexuais*, dará lugar a um modelo que incorpora – ainda que não de forma definitiva – o corpo da criança em seus discursos e práxis<sup>4</sup>. Esse passo cria as condições necessárias para incorporar, de forma significativa, os corpos nos discursos pedagógicos; este movimento acompanha uma mudança de paradigma no campo da educação. A pedagogia se estruturará com base em uma fundamentação científica que será possível graças à incorporação dos discursos médico e biológico.

As ideias evolucionistas de Darwin influem diretamente nesta fundamentação científica da educação. A ruptura com o imobilismo e a circulação de uma perspectiva evolucionista da realidade deslocará as ideias aristotélicas que seguiam regendo os fundamentos teóricos da práxis educativa. No ano de 1844, em uma carta que escreve ao seu amigo Hooker, Darwin lhe adiantará o seguinte em relação à teoria evolucionista: “a medida que la luz va viniendo, estoy casi convencido (todo lo contrario de la opinión de cuando comencé), de que las especies no son inmutables” (Montero, 1984, p. 85) e que, portanto, abre a possibilidade de pensar em uma pedagogia na qual a variação e a transformação corporal sejam também possíveis. Estamos falando, pois, de um período

<sup>4</sup> Este modelo pedagógico racionalista se encontrava regido por uma pedagogia cartesiana, que reduzia o homem a pensamento. A partir deste fundamento, se estrutura tudo o que sucede na relação pedagógica e na ressituação do corpo no território silenciado.

no qual a biologia se liga à política e também à educação<sup>5</sup>. A publicação da *Scientific Education*, de Thomas H. Huxley, em 1869, retoma o re-direcionamento da pedagogia em direção ao caminho que, ao final do século XVIII, Kant havia iniciado em *Versuch einer Pädagogik*<sup>6</sup>.

A contribuição kantiana a este giro paradigmático da educação reúne, nas palavras de Ortega y Gasset, os segredos decisivos da época moderna, que servirão para dar um giro àquelas ideias que até o momento existiam (Ortega y Gasset, 1972, p. 65). Kant diferenciara a educação física da educação moral, dizendo que a educação física é aquela que “el hombre tiene en común con los animales, o sea los cuidados” (1983, p. 45). Seguindo essa linha de pensamento pedagógico, será necessário observar na criança o movimento involuntário e os órgãos dos sentidos, para possibilitar uma boa educação física. Esta perspectiva kantiana se desenvolverá contrária à pedagogia de Rousseau, que aconselha educar segundo os princípios de liberdade natural. Kant reclama o protagonismo de uma disciplina crítico-epistemológica que deve atuar como propedêutica do erro (Vilanou, 1998). A pedagogia kantiana é possível graças à incorporação da ideia de disciplina nas práxis pedagógicas. Sem disciplina, o homem não poderá chegar a ser o que está chamado a ser: anula a animalidade e desenvolve sua humanidade<sup>7</sup>.

Quando Kant se refere à educação física, não exclui a educação da *alma*:

*A la cultura del alma también se la puede llamar física (...) La naturaleza del cuerpo y la del alma están de acuerdo en que se ha de impedir perturbar su recíproca educación (...) Por consiguiente puede llamarse física la educación del alma como a la del cuerpo* (Kant, 1984, p. 61).

As contribuições kantianas encaminhadas a esse cientificismo pedagógico serão reunidas por seu discípulo Herbart, ainda que afas-

<sup>5</sup> É necessário recordar que, poucos anos antes de Darwin, Gobinau havia publicado seu *Essai sur l'inégalité des races humaines*, o que servirá, juntamente com o pensamento de Darwin e outros autores, para fundamentar as ideias que definirão a corrente positivista.

<sup>6</sup> É conhecido que o livro de Kant foi publicado em 1803 a partir dos apontamentos que seu aluno, Friedrich Theodor Rink, havia tomado durante os cursos sobre Pedagogia que o filósofo de Königsberg proferiu na Universidad de Halle em 1779.

<sup>7</sup> Esta concepção foi estudada com detalhe por García Amilburu (1997).

tadas da mudança que a pedagogia terá no final do século XIX<sup>8</sup>. Esta influência de Kant em Herbart-qualificada por Vilanou como a segunda herança kantiana e designada como paradigma herbatiano da educação (1998) – o levará a entender a pedagogia como uma teoria da educação para a instrução que atende a moralização dos educandos<sup>9</sup>. Ambos os autores apontam três etapas diferenciadas do processo educativo/instrutivo, e que concretizo no seguinte esquema:

*Pedagogia kantiana vs pedagogia herbatiana*

<b>Kant</b>	<b>Herbart</b>
Cuidados Prévios	Governo das crianças
Disciplina	Regulação por parte da criança
Instrução	Instrução

A inscrição do sujeito na cultura passa necessariamente por começar a apagar o que a criança tenha de animalidade ao nascer. A primeira articulação que o sujeito traz à vida, e que o conecta com sua condição animal, é justamente o corpo. Este deverá ser transformado por meio da instituição, com a finalidade de que o sujeito aprenda a controlar as formas e os usos corporais<sup>10</sup>. Dentro do controle da corporeidade, Herbart incluirá o que denomina *disposições naturais*, o que supõem, entre outros aspectos, que as naturezas doentias se sentem dependentes. É por esse motivo que Herbart insiste que, na formação do caráter, o cuidado do corpo e da sua saúde tem um papel fundamental.

<sup>8</sup> Em relação aos aspectos relevantes da pedagogia herbatiana ligada à educação, devemos ter presente sua concepção da educação a partir do que denominou “cuidados prévios”: ao nascer, a criança necessita do apoio de outro para poder sobreviver.

<sup>9</sup> Herbart situa como ponto central de sua pedagogia o caráter moral considerado segundo suas condições psicológicas; é por isso que funda a pedagogia na ética e a denomina filosofia prática. Tal como Kant, para Herbart a disciplina tem um papel relevante na educação da infância. Nas palavras de Wickert “la disciplina es el efecto inmediato sobre el espíritu de la infancia con el propósito de educarla. Su fin es la fuerza de carácter de la moralidad” (1930, p. 164).

<sup>10</sup> Kant o afirma da seguinte forma: “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados (...) El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (1983, p. 31-32).

Este conjunto de contribuições ajudará a pedagogia a deixar para trás a especulação filosófica (muito preocupada em formular interrogantes) e a centrar-se nos fundamentos científicos que possibilitam encontrar respostas a muitas das perguntas inicialmente colocadas. Agora, a educação se encontra nas mãos dos médicos e biólogos, e este domínio do campo educativo por parte do corpo biomédico dura praticamente um século<sup>11</sup>. São muitos os exemplos de médicos que, durante esse longo período que citamos, se dedicam a refletir sobre a educação da criança a partir desta perspectiva fisiológica. Tanto Maria Montessori como Janusz Korczak (ambos já no século XX) produziram um corpus de saberes médico-pedagógicos que sustenta boa parte desta nova perspectiva.

Maria Montessori, depois de atuar como ajudante na clínica psiquiátrica da Facultad de Medicina de la Universidad de Roma, se dedicou ao estudo do que então se designava como infância anormal. O trabalho que realiza com Clodomiro Bonfigli e Sante de Sanctis, com crianças com deficiência, lhe fornece um conjunto de conhecimentos-chaves para seu pensamento. Seus trabalhos foram fortemente influenciados pela obra de Cesare Lambroso, e lhe permitiram construir um modelo pedagógico no qual a antropologia física se encontrava plenamente presente<sup>12</sup>. Por sua vez, Korczak é um dos autores mais relevantes em relação ao olhar médico-pedagógico à criança. Licenciado em medicina, a partir de uma estadia em Zurich, entra em

<sup>11</sup> É de costume notar, em relação ao destacamento da pedagogia no paradigma biomédico, que esta durará até o ano de 1958, quando a UNESCO toma a decisão de mudar a expressão *Pedagogia Terapéutica* pela de *Educación Especial*. Este giro implicará extrair das práticas pedagógicas sua fundamentação médica e biológica, já que agora o objetivo não será *curar* (que é o estatuto que epistemologicamente lhe confere sua condição de terapêutica), senão *educar* para aumentar sua autonomia e sua qualidade de vida. Devemos recordar que em boa parte das Faculdades de Pedagogia do Estado espanhol, seguiu-se oferecendo a especialidade de *Pedagogia Terapéutica*, que durou até a reforma dos planos de estudos em 1995. Nestes momentos encontramos, ainda, países que seguem oferecendo especialidades pedagógicas baseadas nesta perspectiva, tal como se desprende das titulações de *Ortopedagogía* (Bélgica) e de *Defectología* (Rússia e Bósnia-Herzegovina). Igualmente, é relevante a terminologia usada durante os anos 60 e 70 e que designava uma das especialidades da pedagogia como *Pedagogia Corretiva*. Este é o título do livro de Bonboir, *Pedagogia correctiva*, em que propõe que “la deficiencia pedagógica a la que se referirán los esfuerzos de la pedagogia correctiva, se caracteriza por una diferencia negativa que separa el producto o la conducta resultante del aprendizaje del producto o de la conducta admitidos como normas” (1971, p. 16). A partir desta perspectiva, também se construíam os corpos designados como *normais* e os corpos constituídos como *anormais*, sobre os quais a pedagogia corretiva deveria intervir.

<sup>12</sup> Em 1909, publicou *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'auto-educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Com essa obra se constata a sistematização do pensamento educativo por meio de sua cientificidade. Sobre essa perspectiva de Montessori, pode-se consultar o livro de Cervellati (1968).

contato com a pedagogia de Pestalozzi e aplica suas ideias no orfanato que dirigia em Varsóvia. Este giro da medicina em direção à pedagogia, ou, dito de outra forma, das contribuições médicas ao campo da pedagogia, nem sempre foi visto com bons olhos por parte de seus contemporâneos polacos<sup>13</sup>.

Anteriormente às contribuições dos médicos-pedagogos do século XX, na Alemanha, Ziller y Stoy, seguidores ambos dos trabalhos iniciados por Herbart (1776-1841), fundaram em 1868 uma associação para a promoção da pedagogia científica: *Verein für Wissenschaftliche Pädagogik*. Esta associação, juntamente com os trabalhos de Alexander Bain (*Education as a Science* 1878), de Herbert Spencer (*Education* 1861) e de Alexandre Daguét (*Traité de pédagogie* 1865), permitem que a pedagogia se constitua como uma ciência “possível” da educação<sup>14</sup>. Em 1883, em um curso sobre pedagogia na Universidad de la Sorbona, Henri Marion dirá que a arte da educação pode estabelecer-se segundo um sistema de regras científicas deduzidas das leis da psicologia, da medicina e da biologia.

Essas ideias, que darão forma ao que ficou conhecido como o movimento pedagógico experimental do entreguerras, ganham sentido e se desenvolvem porque na Europa do início do século a marca deixada pelo positivismo filosófico e pedagógico era considerável. Esse movimento, representado por Comte, Spencer, Stuart Mill e Ardigó, havia apostado claramente na dimensão natural e social da educação e na importância do método científico, bem como na necessidade de conhecer e valorizar os condicionamentos ambientais. E havia tornado suas teses evolucionistas, agora incorporadas à explicação dos fenômenos sociais e educativos (DDAA, 1987, p. 12).

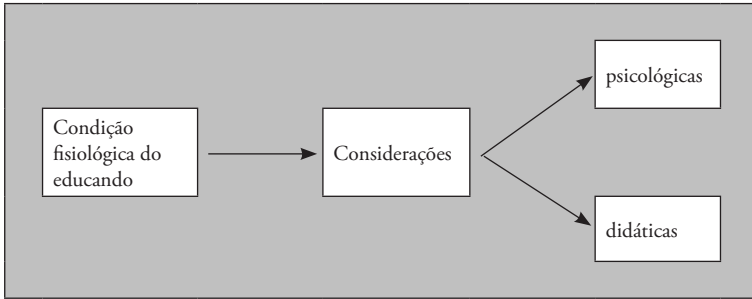
Além dos autores aos quais me referi, devem-se destacar as contribuições feitas pelo pedagogo Alexander Bain. Para ele, a fisiologia é a base da educação, e devemos partir da observação biológica da criança para poder edificar, posteriormente, a arquitetura da práxis educativa.

<sup>13</sup> Tal como afirma Marco “corría la voz de que Korczak traicionaba a la medicina en favor del orfanato creyendo unos que así reducía su función social al campo de la educación. Muchos se sorprendieron del abandono oficial de su brillante carrera como médico” (1991, p. 122).

<sup>14</sup> Bain já havia publicado *Mind and Body* (1872).

As funções corporais passam a ser as condições autênticas para que exista a possibilidade de educação (Bain, 1915).

*A educação segundo Bain (1915)*



Não se pode desenvolver um processo educativo satisfatório se o corpo não apresenta as condições mínimas necessárias. As funções corporais passam a ser as verdadeiras possibilitadoras de toda educação. Poucos anos mais tarde, Jean Demoor e Tobie Jonckheere publicam *La Science de l'éducation* (1920), em que afirmam a ideia já proposta no século XIX, que a pedagogia deve deixar de mover-se no terreno da especulação e deve seguir o modelo epistemológico da biologia. Com essa finalidade, sua obra trata de temas como a vida celular, a fecundação e a herança, a variação biológica, a evolução, o sistema nervoso, o cansaço escolar, etc... O sistema nervoso será um dos elementos estruturantes da ciência da educação, que já havia sido exposto em um livro anterior publicado por Demoor sob o título *Bases physio-psychologiques de l'éducation* (1905), em que trata dessa perspectiva fisiológica da educação. Também Ruiz Amado, em um trabalho intitulado "Ciencias auxiliares de la educación física" (1912), propõe que "el cuerpo sano es, hasta cierto punto, el requisito previo de la mente sana; y por eso la educación física es la primera que se practica en el niño". Para Ruiz Amado, são muitas as ciências auxiliares da pedagogia que têm incidência direta sobre os corpos dos educandos. Assim, a anatomia, a fisiologia, a puericultura, a educação física, a mecânica do movimento, a higiene, a dietética pedagógica, etc. tornarão mais fácil esta tarefa de educar corporalmente os alunos. O educador não só necessita conhecer o funcionamento do

organismo do aluno, mas também deve extrair desta ciência e de outras auxiliares, o conhecimento das condições exigidas para conservar a saúde física do escolar. É por isso, seguindo Ruiz Amado, que:

*Se cuenta entre las ciencias auxiliares de la Pedagogía la Higiene (...) La higiene (cuyo nombre viene de hygieia, la salud, o hygieinos, saludable) es la ciencia que estudia los factores que contribuyen a la salud corporal de los individuos y las colectividades y tiene por objeto obtener las condiciones saludables y alejar aquellas que pudieran perjudicar a la salubridad (Ruíz Amado 1912).*

### 6.1.2. HIGIENE E PEDAGOGIA

Por tudo o que acabo de expor, parece evidente que a higiene terá um papel chave na pedagogia da primeira metade do século XX. Será com os avanços das ciências biomédicas e com a aplicação destas aos problemas de ordem social, que a medicina intervirá na ordenação da sociedade, que busca, entre outros objetivos, a homogeneização de grandes grupos humanos para obter corpos saudáveis, higiênicos e obedientes. O movimento higienista nasce, em atenção a:

*La salud —tanto física como psicosocial— de los niños constituía una urgencia ineludible que debía ser atendida inmediata y perentoriamente. Las enfermedades y las chacras sociales menudeaban por todas partes, por la que se impuso la mejora de las condiciones de vida de los niños que —de acuerdo con las concepciones del momento— dependían tanto de la herencia biológica como del medio en el cual vivían (Vilanou, 1995, p. 181).*

Pedagogia e medicina, então, iniciam uma sinergia que as levará a reformar as práticas educativas, que deviam ir muito mais além do cenário da escola, para adentrar-se em territórios como a vida cotidiana das famílias. Esta relação deve levar a conceber o educador como “el medio de elevar la salud del alumno”, afirma Seurin (1975).

Com a confluência de um conjunto de práticas e disciplinas como a prevenção sanitária, a pediatria, a puericultura, os hospitais infantis, as maternidades, as casas de higiene infantil, etc. se iniciará a tra-



tar a situação médico-social das famílias e dos filhos<sup>15</sup>. O objetivo que se perseguia era duplo: primeiro, erradicar e/ou diminuir os altos níveis existentes de mortalidade infantil e, segundo, controlar as práticas corporais que ocorriam no seio das famílias<sup>16</sup>. A família, no século XIX, era o foco das diferentes faces da filantropia: o paternalismo nas empresas, a economia moralizante ou a higienização na medicina. Práticas que convergem, no século XX, no denominado setor social. Deste setor, a família será o epicentro. Por um lado, é o foco das empresas higienizadoras, que desestabilizam a autoridade patriarcal para poder injetar as normas que asseguram a conservação, qualidade e disponibilidade social dos indivíduos. Por outro lado, é um ponto de apoio à moralização das relações por meio da economia, da educação e da sexualização (Donzelot, 1990). Já não se tratava unicamente de aumentar a saúde física das crianças e de suas famílias; o objetivo passava também por tentar “moralizar” seus corpos. Esta foi a abordagem da *Sociedad Española de Higiene*, defendida no dia de sua inauguração no discurso que proferiu S.M. Alfonso XII:

*Se trata de mejorar la sociedad, procurando en lo posible acrecentar la superioridad de nuestra raza con la que podríamos contar con soldados y trabajadores más útiles e inteligentes consiguiendo con ello contribuir al desarrollo y engrandecimiento de nuestra industria y agricultura (citado por Saiz, 1981).*

Uma moralização que ajudava a discernir aquelas práticas corporais corretas daquelas que não podiam ser levadas a cabo<sup>17</sup>. O corpo

<sup>15</sup> Sobre o tema da intervenção médico-social nas famílias, se podem consultar os trabalhos de Donzelot (1990), Cohen (1988) e Rogeu (1985). A medicina social nasce porque se crê, no início do século XIX, que a miséria está associada à doença. Rogeu cita o trabalho de Behring (1893) como justificativa da construção desta medicina que luta contra os problemas sociais.

<sup>16</sup> Referente à intervenção sobre os corpos que apresentam um estado de desordem social, é significativa a reflexão que faz Carballada ao propor que “lo que motiva las intervenciones es ese desorden de los cuerpos; cuerpos abandonados, mutilados, muertos, que están a la vista de la ciudad. No son cuerpos que tienen el heroísmo de la batalla, muchos de ellos provienen de la vergüenza del patíbulo o de la indigencia. No se trata de lo que queda luego de un campo de guerra o tal vez sí; cuerpos producto de una nueva forma de la guerra que se entromete en la filigrana de la paz; cuerpos que hoy llamaríamos de exclusión y en definitiva se trata de no verlos y ocultarlos” (2000). Também tem papel importante o movimento de defesa e proteção da infância, que, ao longo do século XX, terá seu máximo esplendor na redução dos casos de maltrat que conduz as crianças à sua morte.

<sup>17</sup> Entre outras se fazia referência a situações de massificação nos domicílios e de como isso podia afetar a saúde, mas especialmente a moral das crianças. A promiscuidade e os abusos sexuais por parte dos adultos eram outro dos objetivos a erradicar.

das crianças de famílias pobres é uma das preocupações da pedagogia científica, porque a influência das crianças em seu desenvolvimento físico se torna evidente. Esta tentativa de proteger as crianças surge já no século XIX “tras considerar la elevada mortalidad infantil existente, que afectaba principalmente a la población sobre la que gravitaban los factores sociales más negativos” (García Caballero, 1995, p. 3). Tanto a pedagogia médica como a pediatria social tem por objetivo a incidência nas crianças, vistas já como sujeitos integrais, e que é necessário educar de forma conjunta sua dimensão moral e corporal<sup>18</sup>. A medicina social passa a ser definida por Guerin, em 1848, como o conjunto de relações entre a medicina e a sociedade. Desta medicina social surge uma nova especialidade médica, denominada Pediatria Social.

Um exemplo das práticas de higienização é a luta contra o raquitismo, que foi uma das doenças objeto de estudo e intervenção da ciência médico-pedagógica. Para Stöltzner, “el raquitismo es una enfermedad extraordinariamente extendida. Se presenta con mayor frecuencia en los pueblos cultos de raza blanca y, sobre todo, al norte de la zona templada; en los barrios pobres de las grandes ciudades, esta enfermedad llega a afectar hasta el 90% de todos los niños” (Stöltzner, 1909, p. 660).

Com o olhar biologista da pedagogia, uma nova realidade se apresenta, trazendo contribuições significativas para o campo da educação. A tarefa dos médicos-pedagogos que trabalham no campo da educação possibilita um conjunto de contribuições, e permitem diminuir a mortalidade infantil, melhorar a saúde e a força física e possibilitar um melhor rendimento escolar e intelectual (Vilanou, 1995, p. 185). Porém, apesar da intervenção deste coletivo, são os professores e educadores que conduzem os objetivos dos médicos na vida cotidiana da escola para conseguir um bom estado de saúde e higienização da população infantil. A entrada de médicos-pedagogos retoma algumas das práticas que descrevi em relação aos estudos antropométricos. Para Olóriz, “si el estudio paidológico de un grupo escolar, indispensable para una acertada selección, ha de ser completo, deberá someterse cada niño a triple

<sup>18</sup> Para Masse, a *Pediatría Social* “estudia al niño sano y enfermo en relaciónn al grupo humano del cual forma parte y con el medio en el cual se desarrolla”, Mande, Masse y Manicaux (1978, p. 3 e 6).

examen, pedagógico, psicológico y físico” (1911). Entre os profissionais que deverão examinar a criança, o médico fornecerá os dados relacionados ao corpo da criança, dados de caráter anatômico que constituem a verdadeira base somática do expediente escolar.

Um bom exemplo da higienização da pedagogia encontramos no livro de Francisca Gay y Luis Cousin, *Comment j’élève mon enfant*, consequência direta desta necessidade manifesta<sup>19</sup>. A ciência da puericultura, fortemente impulsionada já no final do século XIX, terá, no período que estudamos, uma grande acolhida<sup>20</sup>. A higiene e o movimento higienista não ficarão à margem dos discursos médicos e pedagógicos consolidados em diferentes países europeus. Para esses dois autores, a higiene infantil consiste no correto desenvolvimento das seis ações seguintes: asseio, arejamento, exercícios físicos, cuidado dos acidentes e sintomas de doenças, sono e vestimenta. Sua proposta deve servir, tal como dizem detalhadamente, para preservar “contra las causas de estados mórbidos en general, especialmente contra las enfermedades de las vías respiratorias que tanto llenan las pequeñas tumbas” (Gay y Cousin, 1929, p. 97)<sup>21</sup>.

Na apresentação de um livro publicado em 1934 no Estado espanhol, Ascarza diz que “la salud es el amor bien que en este mundo podemos disfrutar (...) En esta vida la salud es lo primero, lo más importante, lo que más nos interesa conservar” (Ascarza, 1934, p. 7). O autor tenta transmitir aos leitores (fundamentalmente estudantes de ensino primário) a importância de conhecer e cuidar de seu corpo. Apesar de fazê-lo a partir de uma perspectiva excessivamente mecanicista, ele expõe,

<sup>19</sup> Traduzido em língua castelhana em 1929.

<sup>20</sup> Depois de 1860, começa se ter presente a higiene dos edifícios escolares: aquecimento, iluminação, ventilação, preocupação contra as doenças infecciosas, etc.

<sup>21</sup> Trata-se de um livro que terá um alto nível de divulgação na França e Espanha. No prólogo do livro podemos ler “Abundan ciertamente en la literatura de divulgación médico-pedagógica las pequeñas obras y libritos destinados a poner al alcance del público profano los principales conocimientos sobre cuestiones de tanta transcendencia como puericultura, higiene, educación de los niños, etc., pero ya no es tan fácil descubrir entre las mismas el manual o compendio cuyo contenido abarque todas aquellas cuestiones (...) No se crea con lo dicho que los autores de la obra intenten convertir a (la lectora) en un médico o pedagogo, sino tan sólo iniciarla en los conocimientos indispensables que faciliten la misión del primero cuando las circunstancias, más frecuentes de lo que a primera vista parece, reclamen su presencia, o hagan más eficaces los preceptos del segundo, con lo cual tantos daños y fatales consecuencias pudieran evitarse”, Ribó “Cuatro palabras del traductor”, en Gay y Cousin (1929, pp. VII-VIII).

de forma metafórica, que nosso corpo, tal como ocorre com o relógio de corda, necessita de cuidados. Uma forma de fazê-lo é comendo, dormindo, respirando, passeando, etc. Junto com esses fatores mais amplos, e em relação às posturas corporais aceitas e potencializadas desde a escola, começa a nascer um movimento que busca “higienizar” os corpos a partir de suas formas. Tal como Peyranne propõe:

*El siglo XX es el del nacimiento de la ergonomía. El mobiliario llamado ergonómico ha sido concebido de forma específica para ser adaptado a la talla y a la vez a las tareas de los estudiantes. Por la posibilidad que ofrece de situar la espalda en las diferentes actividades, debería permitir disminuir los dolores de espalda raquíuticos en la escuela” (Peyranne, 1999, p. 408).*

Trata-se de possibilitar a adaptação dos copos dos educandos ao mobiliário que os acolhe nos espaços educativos e, para fazê-lo, é necessário pensar as formas corporais e a ação direta ou indireta sobre seus corpos. O que foi proposto seria impulsionar um verdadeiro projeto que dispunha de formas de prevenção e correção de possíveis deformidades corporais<sup>22</sup>. Por meio do controle e da prevenção dos corpos, a biologia passará a fazer parte dos fundamentos que sustentam os discursos pedagógicos, e que permite esta mudança das “ciências do espírito” para as ciências biomédicas, que têm um novo objeto sobre o qual intervir, e que não é outro senão o próprio corpo dos educandos.

## 6.2. A PEDAGOGIA TOTALITÁRIA DO CORPO

Poucas vezes se fez uma leitura do tema da *Shoah* a partir do que havia ocorrido com os corpos dos deportados encarcerados nos campos de concentração. Em um trabalho anterior intitulado “L’anihilació de la corporalitat de l’altre” (Planella, 2000a), refleti sobre a constituição

<sup>22</sup> Este tema foi amplamente estudado na tese de doutorado de Nieto (2002) a partir das formas de correção da escoliose. Para a autora, trata-se de um problema no qual “tienen gran importancia los asientos de los niños. Se describen diversos asientos y bancos de escuela realizados por los principales ortopedas de la época. Redard, Roth, Lorenz, Schulthess, Wackenroder, Schreiber y Klein, etc. (...) Esta profusión de modelos surge ante el interés despertado por la postura sentada como generadora de escoliosis y de la imaginación de los hombres de ciencia de esta época puesta al servicio de la Humanidad, para prevenir esta alteración” (2002, p. 284).

de uma estética do horror e sobre como os corpos que não encaixavam neste “cânone” estético haviam sido eliminados. De alguma forma deixei entrever que, em parte, a mudança no olhar e na perspectiva que a sociedade ocidental havia sofrido sobre o tema do corpo está ligada ao que ocorreu entre 1938 e 1945 nos campos de concentração, mas também em outras instituições da Alemanha nacional-socialista.

Penso que a questão da corporeidade não é casual em um tipo de poder político como o que se desenvolverá em um país que se proclama herdeiro, pedagogicamente falando, da *Paidea* grega. Concretamente, da educação espartana que “concentró su interés en el endurecimiento del cuerpo (...) El *paidonomos* alguien que se dedicaba a la formación del carácter viril de los jóvenes cuerpos transformados en propiedad del Estado” (Fullat, 2002, p. 49). Uma *Paideia* na qual o culto ao corpo e ao trato negativo dos corpos deformados representavam um papel central na vida política e cotidiana dos cidadãos.

Meu objetivo nesta seção é expor o contexto da subida ao poder do partido nacional-socialista, ainda que também nos refiramos às políticas pedagógico-corporais na Espanha franquista, Itália fascista e na França ocupada. A partir dessas políticas, esses países constroem uma determinada estética corporal e uma presença concreta dos corpos dos cidadãos. O mais relevante desse capítulo é justamente o estudo de como, por meio das práticas pedagógicas, se formaram os modelos corporais, e de como, por meio das mesmas práticas pedagógicas, se “monstruavam” e demonizavam aqueles corpos que eram diferentes, até provocar sua morte.

Esse terceiro *ismo*, centrado no olhar exclusivamente político da pedagogia do corpo, representará a anulação das perspectivas da educação de um corpo em liberdade proposta pelo naturalismo, e retomará os fundamentos evolucionistas da ciência das raças desenvolvidas por parte da pedagogia biologista. O que se tornará relevante serão os corpos dos cidadãos —agora propriedade do Estado— e sua volta à condição de *corpos sãos*, mas sobretudo corpos racialmente puros e nobres. A “pedagogia do corpo totalitário” estará ligada, diretamente, às concepções político-sociais dos Estados totalitários.

### 6.2.1. OS TOTALITARISMOS

Nas palavras de Friedrich e Brzezinski (1956), o termo *totalitarismo* serve para definir os modelos políticos que apresentam as seguintes características:

- *uma ideologia oficial*, ou seja, um corpo oficial de doutrina que cobre todos os aspectos da vida humana
- *um sistema de partido único* dirigido por um ditador
- *um sistema de controle policiesco*
- a concentração de todos os *meios de propaganda*
- a concentração de todos os *meios militares*
- o controle central e a *direção de toda a economia*.

Apesar de o primeiro ponto exposto por Brzezinski e Friedrich parecer chave nos inícios do fascismo e do nacional-socialismo, não se contava com um corpo doutrinário que permitisse ordenar todas as suas ações. Hitler subirá ao poder sem haver apresentado um programa político; seu livro *Mein Kampf* já reunia perfeitamente o que pensava para governar o país (ainda que a obra não seja propriamente uma doutrina política, mas uma biografia apaixonada e uma chamada à ação ao povo alemão). O franquismo, por sua vez, se fundamentará nos princípios do Catolicismo e do Movimento Nacional, que regerão e ordenarão a vida política e social do Estado espanhol sob a ditadura de Franco<sup>23</sup>.

A causa principal do surgimento dos movimentos totalitaristas é uma reação aos modelos políticos e sociais existentes. Ainda que nem todos reagissem contra o mesmo nem da mesma forma. Assim, enquanto o fascismo e o nacional-socialismo são fruto da reação dos vencidos contra

<sup>23</sup> Em 1939, na lei de 20 de setembro de 1939, sobre o Ensino Secundário, se afirma que “El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética (...) La revalorización del español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maetzu, defensora de la verdadera civilización, que es la Cristiandad”.

a humilhação nacional pela derrota e da reação frente às situações de miséria, crise, fome e desemprego, o franquismo nasce como reação a uma República que questiona muitas das ideias fundamentais de um importante grupo de cidadãos espanhóis de pensamento político de direita<sup>24</sup>.

O objetivo dos totalitarismos foi chegar a criar um corpo-nação único, no qual seus cidadãos se sentissem parte integral das ideias do Estado. Um exemplo dessa unidade é a proposta fascista do *fascio*, que se colocava precisamente como símbolo de unidade, força e justiça. Para conseguir essa unidade, deveria colocar-se em marcha uma grande maquinaria, que incluía a propaganda estatal, o controle policial, o controle médico e o controle pedagógico. A partir dessa ótica, a ideia de ordem e controle emerge como símbolos que possibilitarão a consecução desta nova ordem político-social proposta pelos estados totalitários. Em um sentido metafórico, podemos dizer que se trata de uma *poesia* da disciplina e da ordem.

Essa ordem e essa disciplina serão envoltas por uma verdadeira estética (muitas vezes traduzida em uma excessiva parafernália) que converte a vida política e as figuras dos líderes totalitários em líderes carismáticos, que fazem de sua política uma mitologia. A encenação, a ritualização e a simbolização farão do fascismo, do nacional-socialismo e do franquismo três modelos políticos que, de uma forma ou outra, invocam as mitologias e as crenças religiosas como base de seu existir<sup>25</sup>. Em toda a cenografia totalitária, o poder carismático dos líderes tem um papel central, passando a ser verdadeiros catalizadores da “energia nacional” e de seus cidadãos. Tratava-se de colocar em jogo mitos que chegassem a excitar as multidões e as aproximassem das ideias que os líderes lançam e realimentam dia após dia.

<sup>24</sup> Para Touchard (1990, p. 499), trata-se de movimentos “de desesperanza y de rebeldía contra el liberalismo y los viejos mitos de la máquina y del progreso: el libre juego de los intereses económicos no produce más que catástrofes, la salvación sólo puede venir de una nueva forma de socialismo, del nacionalsocialismo ...”.

<sup>25</sup> Esse apontamento se traduzirá de forma diferente no nacional-socialismo (em que serão invocados todos os mitos do romanticismo alemão e se colocarão em jogo grandes representações dos potenciais do Estado nas marchas e desfiles militares), no fascismo (em que Mussolini buscará o retorno à grandeza do Império romano) e no franquismo (em que Franco recorrerá à ideia de representatividade de Deus na terra por parte do líder político).

## 6.2.2. BIOLOGIA E NAÇÃO NA PEDAGOGIA POLÍTICA DAS RAÇAS

Apesar da subida ao poder de Hitler não ocorrer até 1933, uns anos antes já havia começado a desenvolver-se o que se pode considerar a *política da ciência das raças*, que transcende o território estritamente alemão. Seguindo a Poliakow, podemos afirmar que:

*La primera manifestación del racismo moderno y pseudo-científico, creo que debe remontarse al 24 de abril de 1684, día en el cual Le Journal des savants publicó una nota de François Bernier titulada Nouvelle division de la terre, par las différentes races d'hommes qui l'habitent (1989, p. 53)<sup>26</sup>.*

O texto de Bernier confrontava a raça branca com todas as outras e afirmava a sua superioridade, qualificando as demais como selvagens. Da breve nota publicada em *Le Journal des savants*, se passou à sistematização da antropologia do século das luzes, no qual Kant escreve em 1785 o trabalho intulado *Determinación de un concepto de raza humana*. Será necessário esperar o final do século XIX para que se comece a usar o conceito para explicar muitos dos fenômenos sociais. É nessa época que Gobineau converte o conceito de raça em um conceito chave da história mundial, que se expande pelos diferentes países ocidentais de forma simultânea. Ele propôs o surgimento do que denominou “raça de príncipes” (os arianos), que podiam correr o perigo de ser perseguidos pelas classes inferiores<sup>27</sup>. O conceito de raça permitiu organizar as personalidades inatas e afirmá-las como membros de um grupo destinado a dominar as outras raças.

A antropologia da segunda metade do século XIX reunirá as ideias de Gobinau e de seus antecessores e as reformula na projeção das ideias que fundamentam a política racial alemã. A antropologia alemã se institucionaliza a partir de 1860 em torno de alguns problemas técnicos sobre grupos humanos, que se concentram em medir, de forma padro-

<sup>26</sup> O tema pode ser ampliado por meio do trabalho de Poliakow (1971). Essa atribuição não é compartilhada por todos os autores. Outras perspectivas situam François Hotman (século XVI) como precursor das doutrinas raciais, sobretudo pela publicação de sua obra *Franco-Gallia*.

<sup>27</sup> Gobinau publicou, em 1853, *Essai sur l'inégalité des races humaines*. O texto de Gobinau passou a ser uma espécie de *livro de texto* para as teorias raciais. Recordemos que Gobinau sucita a teoria da decadência racial.



nizada, os corpos, e a comparar os povos e as raças (Bauer y Wagner, 1861). Alguns dos grupos étnicos, objeto de estudo e intervenção, são as comunidades judia e cigana.

Em relação a esta última, no final do século XIX, surge um conglomerado de decretos sobre a *Zigeunerfrage* (a questão cigana) nos diferentes *Länder*; decretos que se agrupam na recomendação de Bismarck de 1886 de expulsar do país as comunidades ciganas. Também será um elemento chave a criação do Serviço de Informação da Polícia de Seguridade em relação aos grupos étnicos minoritários, que os fichará para poder mantê-los controlados. Nesse mesmo período se cria a *Zigeunerzentrale* (Prefeitura Central dos Ciganos), que possui todos os dados dos ciganos, que puderam fichar de forma sistematizada, e ao alcance dos membros de seguridade que quisessem consultá-los. Paralelamente à criação de organismos oficiais que ordenam e controlam as populações alemãs, uma parte da sociedade civil desenvolve também suas teorias raciais. Um exemplo é a publicação, em 1880, do livro do escritor antisemita Eugen Düring *Die Judenfrage als Frage der Racenschädlichkeit für Existenz, Sitte un Cultur del Völker*<sup>28</sup>.

Já no primeiro trimestre do século XX, a ciência das raças começa a desenvolver-se, e o Estado acaba fazendo uso de diferentes profissionais —entre eles antropólogos como Eva Justin— com a finalidade de determinar quais eram os critérios para classificar ou “diagnosticar” as diferentes “raças”. Os trabalhos antropológicos do final do século XIX conduzirão à criação da Sociedade Alemã de Antropologia, que organizará diferentes comissões, entre as quais encontramos a Comissão de Estudos dos Crânios Humanos. A Sociedade, dirigida por Rudolf Virchow, da Universidade de Berlin, se dedicará a realizar investigações empíricas e descritivas sobre medidas anatômicas, pigmentações, cor dos olhos e dos cabelos, etc. As investigações da Sociedade têm um duplo objetivo: a análise das características das diferentes raças e o estudo das enfermidades hereditárias.

<sup>28</sup> *La cuestión judía como problema de la nocividad racial para la existencia moral y la cultura de los pueblos*. Tal como afirma Düring “este cambio en la situación que proviene del hecho que los Judíos, gracias a su especial condición, hacen mal uso de las libertades y saben convertirlas en lo contrario de lo que respondería a una legislación igualitaria y liberal”, citado por (Heuss, 1999, p. 20).

Posteriormente aos trabalhos da Sociedade, a criação do *Centro de Investigações de Higiene Racial* será chave no trabalho de classificação, estudo e ordenação (em espaços especialmente habilitados) daqueles sujeitos que se afastam do padrão de “raça ariana”. Tal como afirma Heuss:

*La idea de raza biológicamente definida y relativamente estable, y la de una medición exacta de los seres humanos se convirtieron en ideas dominantes del siglo XIX y principios del siglo XX. La antropología física no se limitó a contraponer blancos o caucásicos a negros o africanos. También dentro de Europa se inventarió una multiplicidad de diferencias raciales. La idea de la determinación biológica de los seres humanos, del individuo tanto como de los grupos, debía desterrar el fantasma del comunismo, que había formulado teóricamente las contradicciones sociales existentes en Europa y las había definido como contradicciones de clase (Heuss, 1999, p. 18).*

Com a subida do partido nacional-socialista ao poder, as ideias desenvolvidas pela ciência antropológica, primeiro com finalidades estritamente científicas, posteriormente utilizadas como elementos de ordenação política e social. Tal como afirmamos no subcapítulo anterior, antes da chegada ao poder de Hitler em alguns Lands alemães, já se haviam realizado tentativas de controlar a população que se fundamentava na classificação racial. Agora, a estruturação das ideias científicas com as possibilidades de controle do poder político fará com que as ideias raciais sejam levadas às suas últimas consequências.

O objetivo fundamental do governo nacional-socialista é dar a conhecer à população a “construção” de sujeitos diferentes, perigosos e/ou com corporeidades afastadas dos padrões arianos (corpos brancos e bem constituídos). A construção de sujeitos “diferentes” não se fará somente a partir de suas condutas, mas, sobretudo a partir de seus corpos. A anatomia, a biologia e a medicina são as encarregadas de fundamentar a construção e a classificação das corporeidades negativas. Dessa forma, as instituições alemãs contribuem para difundir imagens negativas de determinados grupos sociais, justificadas em seu futuro extermínio.

Em 1936, o Centro de Higiene Racial passa a ser uma seção da Direção Geral de Sanidade. Essa modificação possibilita que tal instituição se transforme no nexa entre a ciência das raças e a seguridade

do Estado. Também participou ativamente a Comunidade Alemã de Investigação, que, no momento da criação dos campos de extermínio, financiou parte dos experimentos de Mengele no campo de concentração de Auschwitz. As ideias que essas instituições afirmarão serão postas em prática sem demasiada oposição, nem no nível interno nem no externo.

Uma vez realizada a tarefa de inventariar os sujeitos que se afastam dos modelos corporais estabelecidos, têm lugar duas atuações diferenciadas. Um primeiro tipo foi catalogado com o nome de D4, uma intervenção que consistia em certificar a saúde em um estado pré-matrimonial. A segunda intervenção, que se desprende da primeira, buscará esterilizar ou obrigar a abortar aqueles homens ou mulheres que apresentavam probabilidades de transmitir alguma enfermidade hereditária, trazendo ao mundo o que denominaram *sujeitos improdutivos*. A finalidade dessas práticas iniciais era a de criar uma *Volksgemeinschaft* (comunidade do povo), na qual unicamente teriam lugar os sujeitos pertencentes à categoria de raça superior. Criar essa *Volksgemeinschaft* implicava excluir a todos os elementos estranhos para construir um povo ideal, e era necessário ter muito bem definidos os sujeitos estranhos. (Heuss, 1999, p. 24). Nessa discriminação, surgiram algumas dificuldades que necessitavam uma solução científica. É o caso da mestiçagem, por exemplo, de pessoas que pertencem a grupos étnicos ciganos. Com essa finalidade, estipularam o seguinte quadro de classificação segundo o nível de consanguinidade:

*Classificação das combinações raciais em relação ao povo cigano*

Z	Cigano puro
ZM	Mestiço ou pessoa com mistura cigana, com igual proporção de sangue cigano e alemão.
ZM +, ZM (+)	Pessoa misturada com maior proporção de sangue cigano.
ZM em 1º grau	Um dos progenitores é cigano puro; o outro pe de sangue alemão.
ZM em 2º grau	Um dos progenitores é ZM em 1º grau; o outro é de sangue alemão.
ZM -, ZM (-)	Pessoa misturada com maior proporção de sangue alemão.
NZ	Pessoa não cigana.

[Adaptado de Heuss, 1999:32]

A partir dessa perspectiva, pelo menos no contexto nacional-socialista alemão, se constroem de forma claramente diferenciada os corpos racializados, que deviam conduzir a uma regeneração (retomando a proposta feita por Gobinau) da “raça” alemã.

### 6.2.3. PEDAGOGIA TOTALITÁRIA DOS CORPOS

Nos Estados totalitários, a pedagogia se torna uma das principais armas para desenvolver o projeto político, tanto para criar cidadãos de acordo com o regime como para demonizar aqueles que, politicamente ou “racialmente” se afastam dele. Na arte nacional-socialista, reflete-se com clareza a concepção e a imagem dos corpos por parte do Estado. Embora as vanguardas tenham influenciado no olhar natural dos corpos, a arte totalitária retoma os modelos artísticos mais academicistas. Para Pérez, essa representatividade corporal retorna a “la imaginaria clásica de Grecia y Roma, o el academicismo neoclásico, (que) las sirven como plataforma expositiva del predominio de su raza” (2000, p. 41). Esse modelo de soldado fascista, nazi ou franquista, é um protótipo de soldado seriado, que se converte em parte da engrenagem mecânica da guerra ou do Estado. Tudo estava detalhadamente estudado e a representatividade livre dos corpos não tinha lugar, pois desse modo se corria o risco de perder a credibilidade dos *mitos corporais* que vinham forjando.

As políticas educativas totalitárias defendem concepções diferentes da questão corporal. O corpo pertence ao Estado e não ao sujeito, e, portanto, é o Estado que determina o que se espera dos corpos de seus cidadãos. Os corpos são corpos predeterminados que configuram a totalidade da engrenagem social e não é possível que os cidadãos rompam o equilíbrio dessa “engrenagem corporal”. Não existe a possibilidade de construir o corpo próprio, não se pode ir além do que está planejado, programado e pensado. Não há lugar para uma performatividade corporal, os currículos corporais vêm fechados pelo Estado. Os corpos dos educandos são chamados a fazer parte do corpo-massa do resto da sociedade. Um corpo-massa que, nas palavras de Vilanou, se traduz em um corpo que fica “desprovido de su aura, de la singula-

ridad, originalidad y autenticidad que las otorgaba antiguamente una entidad propia” (2002b, p. 43), e se converte, conseqüentemente, em um corpo formado estatalmente.

### 6.2.3.1. EM DIREÇÃO A UMA PEDAGOGIA DO TOTALITARISMO

Antes de concretizar os elementos chave que estruturam a questão corporal como aspecto relevante de toda pedagogia totalitária, é necessário decifrar os eixos gerais que constituem as bases da pedagogia totalitária. Uma das primeiras ações que os Estados totalitários levam a cabo para poder instaurar sua pedagogia é “limpar” os currículos das ideias que podem ser consideradas impuras (e, portanto, afetar negativamente a formação dos futuros cidadãos) e expulsar as pedagogias e as correspondentes metodologias antes que as suas próprias reagissem aos movimentos reformistas na Espanha, Itália, França e Alemanha. Essa limpeza ideológico-pedagógica ficará mais evidente no Estado Espanhol, onde a depuração do magistério, —antes e durante a guerra— havendo defendido a pedagogia da Escola Nova, se verá substituído, em uma porcentagem muito elevada, por professores seguidores da *pedagogia católica*. Tal como afirma Medina, “el ministerio de Sainz Rodríguez suprime el laicismo, la coeducación, la enseñanza en lenguas nacionales, establece una rígida censura en los libros de texto y comienza la depuración de los enseñantes comprometidos con el gobierno de la II República” (Medina, 1977, p. 117). Também na Alemanha, as ideias pedagógicas que iluminaram a República de Weimar passaram a ser anuladas com a vontade expressa de que não transferissem ao novo Estado nascente. As ideias que defenderam Kühnel, Natorp e Seidel, a partir das quais era necessário desenvolver no educando a autonomia, sobre a base da atividade corporal, intelectual e moral para potencializar sua independência pessoal, passam a ser demonizadas, já que somente o fato de pensar na “independência pessoal” põe em perigo a tão buscada unidade do Estado<sup>29</sup>. Esse giro nas ideias pedagógicas se reafirma no seguinte texto, extraído do Boletim de educação da Província de Gerona do ano de 1940:

<sup>29</sup> Esta pedagogia ficava definida perfeitamente no artigo 148 da *Constituição de Weimar*, (Citado por Wickert (1930, p. 221).

*En oposición a la Pedagogía roussionana, heterodoxa y extranjerizada que se venía explicando en la mayor parte de las normales de España, es preciso enseñar una Pedagogía Católica e inspirada en la tradición española; lo cual puede conseguirse:*

*-Recomendando como libros de consulta y de texto las obras de los grandes pedagogos españoles católicos: Raimundo Lulio, Vives, San Ignacio de Loyola, San José de Calasanz, Ponce de León, Manjón, Ruiz Amado, Rufino Blanco, etc.*

*-Dando un ciclo de conferencias sobre la Encíclica “Divina illius Magistri”, la Carta Magna de la educación de Pio XI.*

*Los maestros en ejercicio deben saturarse de los grandes ideales de Religión y Patria que han sido el alma del Glorioso Movimiento Nacional (Boletín de educación de la Provincia de Gerona, 1940).*

Revela-se dessa forma que, no Estado totalitário, a pedagogia se encontra totalmente submetida às ideias políticas que regem a ordem social. O magistério devia manter-se fiel ao Estado e lhe era exigida total submissão e gigantescas doses de servilismo. A fidelização do magistério era absolutamente imprescindível para poder levar adiante o projeto de transformação social. Em consequência, a pedagogia nos Estados totalitários tem o poder de *transformar a sociedade* e, dessa forma, se posiciona discursivamente como “pedagogia de salvação”. O mesmo Franco afirmava, referindo-se a essa ideia, que:

*Tenedlo muy en cuenta maestros. Esos materiales de construcción de la Patria, que son esos niños cuya educación se os encomienda, esos que son los hombres del mañana, han de ser guiados por la senda de la verdad y del bien. Este es el mandato de Dios, ese es el mandato del frente, de las trincheras, de la sangre vertida y de las vidas inmoladas, de los mártires y de los héroes que pusieron muy arriba el santo nombre de España<sup>30</sup>.*

---

<sup>30</sup> *Boletín de educación de la Provincia de Gerona*, XV, março-agosto de 1939. E nessa mesma circular de Franco dirigida aos professores, o Caudillo os anima em sua tarefa de “cultivar los ideales nacionales (...) y la misión extraordinaria y sagrada de forjar la grandeza de Espana”. Para poder conseguir este grau de docilidade, o Estado rebaixa o nível de exigência dos estudantes que frequentam as escolas normais. Agora, o que se terá mais em conta não serão seus conhecimentos científicos sobre a criança e sua educação, mas o que se tenha podido doutrinar e moralizar nas ideias do Regime aos futuros professores, salvadores de almas e regeneradores dos Estados totalitários.

A pedagogia totalitária se propõe a salvar os bons cidadãos dos inimigos do Estado, que em função de cada um dos regimes, variará, ainda que tenham em comum que “o outro” (o inimigo perigoso) foi construído por meio de uma justificação política e científica<sup>31</sup>. É assim que a pedagogia há de proteger dos judeus e dos vermelhos, dos ciganos e dos homossexuais, dos loucos e dos deficientes, e de todos aqueles sujeitos que, segundo os estados totalitários, colocam em perigo seu conceito de homem racialmente puro.

Um dos outros elementos que têm um papel central em toda a pedagogia totalitária é o controle e a censura dos livros didáticos. O fanatismo e as ideias que dela se desenvolvem podem chegar com muita facilidade ao resto da população por meio dos livros didáticos. Neste, ficará tudo claramente exposto, desde a história oficial da Espanha até as formas com as quais as crianças devem ser educadas em termos de urbanidade, passando pelo estudo de uma anatomia que, no caso do Estado espanhol, se desenhará assexuada<sup>32</sup>. A tarefa de censura era levada a cabo pelo censor, que, por meio da impressão do *Nihil Obstat* e do *imprimase*, permitia que as ideias dos livros didáticos chegassem às escolas do Regime.

Apesar disso, e dos aspectos que analisamos e que configuraram as pedagogias dos Estados totalitários, afirmamos que a pedagogia totalitária tem como objetivo geral a formação unitária da população, convertendo-se no que designamos como corpo-massa. A questão do corpo passa a ocupar um dos espaços centrais das pedagogias totalitárias. Tal como expõe Knopp, tratava-se de que os meninos e as meninas pudessem:

<sup>31</sup> Para Medina, trata-se de uma “superstición pedagógica, en la capacidad mítica de la educación como instrumento fundamental para configurar una sociedad” (1977, p. 118).

<sup>32</sup> No caso da Enciclopedia Escolar publicada pela Editorial Luis Vices de Zaragoza em 1949, nas páginas dedicadas à Fisiologia e Higiene não consta nenhuma referência ao aparato reprodutor nem à sexualidade das crianças. Em seu lugar, encontramos detalhadas referências ao esqueleto humano, ao aparato digestivo, à circulação sanguínea, ao sistema nervoso ou à voz. Em contrapartida, o livro expõe com todo detalhe o que se espera da urbanidade no comportamento das crianças. Assim se expõe em relação aos fundamentos e a importância da urbanidade que: “La urbanidad es hija de la religión, hermana de la moralidad y compañera de la virtud. Los buenos modales no son privados de ninguna clase social, ni de una nación, ni de una edad de la vida” (1949, p. 478).

*Creer, obedecer, luchar, como soldados políticos. Atraídos por la amplia oferta de deportes y ocio, por la expectativa de hacer grandes carreras, entraban en los internados elitistas, donde juraban fidelidad incondicional. Como víctimas de su educación, en la guerra de su padrino los alumnos de Hitler se encontraban frecuentemente entre los más fanáticos (Knopp, 2001, p. 12)<sup>33</sup>.*

#### 6.2.4. A EDUCAÇÃO CORPORAL NOS ESTADOS TOTALITÁRIOS

Hitler afirma, em *Mein Kampf*, que o Estado nacional não deve dirigir de forma prioritária seu trabalho de educação permanente a inculcar conhecimentos, mas sim cultivar corpos repletos de saúde. Unicamente, em segundo lugar se encontra a formação das faculdades intelectuais (Hitler, 1934). Essa ideia de formar, sobretudo os corpos dos educandos, decorre das ideias desenvolvidas pela *Paideia* grega, especialmente a espartana, na qual se estimulava e valorizava aqueles corpos fortes e esbeltos<sup>34</sup>. Não se trata, como ocorre com outros modelos pedagógicos, de educar por meio do corpo. O que se busca é educar os corpos para poder exercer sobre eles o controle necessário. A partir desta perspectiva se privilegiará a educação física dos sujeitos pedagógicos, com o objetivo de fortalecer seus corpos e convertê-los em seres fortes e superiores, em detrimento dos sujeitos débeis (considerados por eles como inferiores).

Nessa pedagogia totalitária, a disciplina militar dos corpos se converte em um importante eixo formativo. Nos três totalitarismos —nacional-socialismo, fascismo e franquismo— que estudamos nesta seção, coincide essa mesma perspectiva. No caso da juventude alemã, se afiliará ao *Jungvolk*, e se organiza por meio das Juventudes Hitlerianas, que já em 1936 criaram acampamentos de instrução acelerada, e que segundo

<sup>33</sup> Também para Betancor e Vilanou “los estados-nación beben de las fuentes de este militarismo que a la larga incidirá en la implantación de la gimnástica como práctica escolar. Una de las tentaciones más comunes de las dictaduras de cualquier tiempo y lugar ha sido seguir con los ojos cerrados un modelo de educación física entendido precisamente como preparación pre-militar” (1995).

<sup>34</sup> Nesse sentido, a ginástica se converteu em um dos caminhos para o alcance do ideal de homem grego. Para Wickert, esta “originariamente fue solo un medio de educación dórico; pero poco a poco fue de influjo decisivo en el desarrollo total y la organización más compleja de la vida griega. En oposición a los cuerpos bárbaros caídos en la sombra la gimnástica dió a los cuerpos griegos aquella noble proporción de los miembros que aún hoy admiramos en las estatuas griegas, aceraba las voluntades y aumentaba el impulso a realizar hechos famosos” (1930, p. 7).



Knopp, “en vísperas del aniversario de Hitler, los novicios entraron en las salas góticas de la antigua fortaleza para realizar su promesa solemne. Toda la Alemania joven está unida por el voto de fidelidad, resonaron las palabras del líder de la Juventud en las bóvedas oscuras” (2001, p. 29). A promessa pedia liberar o corpo à nação e à obrigatoriedade de manter o corpo o mais saudável possível. A preparação e o fortalecimento dos corpos encontra nos acampamentos, nas marchas, na luta e no exercício disciplinado as verdadeiras possibilidades de cultivar-se. Essa militarização do corpo terá uma clara diferenciação entre os corpos dos meninos e das meninas. Afirmava Redondo, no ano de 1931, que “la coeducación o emparejamiento escolar es un crimen ministerial contra las mujeres decentes (...) Un delito contra salud del pueblo”<sup>35</sup>. Portanto, o trabalho formativo ocorrerá de forma diferenciada (em espaços físicos habilitados para cada sexo) e o que se pedirá a cada um deles também serão coisas diferentes. Essa dupla perspectiva resulta no seguinte quadro:

*A formação corporal feminina e masculina nas pedagogias totalitárias*

MENINAS	Corpos saudáveis, vigorosos e disciplinados. É necessário que estejam preparadas para assumir o papel maternal.
MENINOS	Formação pré-militar. Disciplina corporal e força física, potencializando sua resistência física.

Juntamente com a disciplina militar dos corpos das crianças, encontramos sua uniformização. A mesma palavra nos orienta sobre seu sentido: uniformizar faz referência a unificar, a conseguir que um corpo não sobressaia ao outro.<sup>36</sup> Com todo o mundo vestido da mesma forma, esta diferença ficava anulada, desde que por dentro os corpos conseguissem o mínimo que o Estado lhes exigia. Possuir um uniforme para exibir a nova corporeidade é o que desejam muitas das crianças. Este é o testemunho de Hans Jürgen Habenicht quando diz que:

<sup>35</sup> Redondo (1931) faz referência a um trabalho publicado na revista *Libertad*, nº 17, 5 de outubro, (Citado por Payne (1985, p. 41)).

<sup>36</sup> Na Alemanha, com a instauração da obrigatoriedade do serviço juvenil em 25 de março de 1939, cerca de oito milhões de crianças e adolescentes alemães vestiam o uniforme das Hitlerjugend antes de começar a Segunda Guerra Mundial.

*Realmente anhelaba que llegara ese día y estuve orgulloso cuando llegó. Mi hermano mayor ya estaba en las Juventudes Hitlerianas. También yo quería pertenecer a esa comunidad, que se asociaba a los conceptos de camaradería, de patria y honor. Con uniforme sentíamos que nos tomaban más en serio, y ahora yo también pertenecía al grupo de los mayores<sup>37</sup>.*

Em outro contexto veremos como a educação física pré-militar será, tal como consta em um decreto do Ministério de educação Nacional, um dos pontos centrais da pedagogia. Concretamente, afirma-se que “tan importante como la escuela es la educación física, pre-militar y política que reciben los jóvenes a través del Frente de Juventudes de la FET y de las JONS”<sup>38</sup>. Os meninos e meninas espanholas eram inscritos na Frente de Juventudes, pelo decreto de 6 de dezembro de 1940. O parentesco do modelo franquista com o modelo nacional-socialista se torna evidente. A formação política e pré-militar fora da escola, tanto na Alemanha quanto na Espanha, servirá para polir a formação integral dos novos cidadãos.

A pedagogia do corpo se constitui em uma dicotomia ontológica que cria corpos ortodoxos e corpos heterodoxos. A pedagogia da raça marca a admiração e o orgulho de possuir corpos puros. Desta forma, se negavam enormemente os corpos infantis que pertencem a famílias de origem judia ou famílias ciganas. A pedagogia corporal racial se sustenta em supostas teorias científicas que fundamentam a diferença e a superioridade da denominada “raça ariana”. Os corpos *entartet* e corpos *naked* se transformam de forma artificial com a finalidade de ressaltar sua inferioridade e sua debilidade<sup>39</sup>. O corpo *naked* é degradado, ultrajado, enfraquecido e castigado nos campos de concentração. Esta reflexão é a que faz Karol Koneczny em uma carta que dirige a Janina Jaworska quando propõe que:

*Me gustaría imprimir, como una absoluta necesidad, los dibujos del desfile de prisioneros desnudos. Así es realmente la vida en el campo. El primer aliento de un ser humano depende del brutal desprendimiento de ropas del cuerpo, que ocurre en la primera hora de llegar al campo, y termina en una pila de cuerpos desnudos cerca del crematorio<sup>40</sup>.*

<sup>37</sup> Citado por Knopp (2001, p. 34).

<sup>38</sup> Decreto do MEN de 15 de outubro de 1941.

<sup>39</sup> O corpo *naked* faz referência ao corpo nu, clara evidência da negativização dos corpos dos deportados ao campo de concentração.

<sup>40</sup> Citado por Pérez (2000, p. 77).

A pedagogia totalitária do corpo propõe um retorno à natureza, mas o objetivo que busca e a forma de fazê-lo é absolutamente diferente do retorno proposto pelo naturalismo. No caso da Alemanha, será o movimento conhecido como *Wandervögel* (os pássaros errantes) que cativou enormemente a boa parte da juventude (Giesecke, 1981)<sup>41</sup>. Mas não somente serão os *Wandervögel* os que aproximam os jovens alemães à natureza. A educação e o fortalecimento do corpo pede este exercício em espaços naturais, em vida de acampamentos, submetendo o corpo a práticas extremas de frio e calor.

A separação dos sexos será um dos elementos chave para exercer com êxito a proposta de *pedagogia corporal totalitária*. Tanto no franquismo como no nacional-socialismo esta perspectiva se faz presente de forma muito clara. No primeiro, será uma dos pontos de crítica da escola republicana. As escolas se separam e ficam constituídas por escolas femininas e masculinas. Esta divisão se mantém em todo tipo de atividades sociais e políticas, tanto nas *Hitlerjugend* como na Frente de Juventudes. Ali lhes ficará muito claro o que o Estado espera dos meninos e das meninas. Estas últimas deverão ser formadas, além do Espírito Nacional e do fortalecimento físico, como especialistas conhecedoras das tarefas do lar. Mas o que as fará ser “maiores” será o projeto que o partido nacional-socialista lhes reserva: “La mujer tiene su campo de batalla. Con cada niño que ella da a luz para la nación, lucha en esa batalla”<sup>42</sup>.

O último aspecto que marca a educação corporal nos estados totalitários é a concepção da educação sexual. Tanto durante o franquismo como durante o nacional-socialismo, as concepções em torno da educação sexual sofrem um importante retrocesso, se as comparamos com as correntes pedagógicas existentes antes da imposição dos novos regimes nestes mesmos países. No caso do Estado espanhol, e devido ao fato de que o Catolicismo será a doutrina que marcará as diretrizes da pedagogia, a educação sexual entra em um de seus períodos mais cinzentos. Se durante a República a questão corporal havia estado presente,

<sup>41</sup> Citado por Knopp (2001).

<sup>42</sup> São as palavras pronunciadas por Hitler em um discurso do partido em Nuremberg e guardado como arquivo sonoro na Deutscher Rundfunk. Knopp (2001, p. 144). Knopp afirma que na audição se pode captar os fortes aplausos do público espectador, especialmente do feminino.

possibilitando que as crianças pudessem sentir de forma aberta sua corporeidade, durante o franquismo, a escola buscará aplacar e conter as corporeidades dos educandos, em especial a manifestação de sua sexualidade. Nesse sentido, há um retorno às crenças católicas que fazem uma interpretação particular do corpo na vida dos cristãos, mais habitual do século XIX. O século XIX foi caracterizado por uma pedagogia corporal do tipo “vitoriana”, e que em palavras de Yetano (1988, p. 149) “el estudio de la doctrina tradicional católica sobre el sexo es fundamental (...) La sexualidad en tanto que gozo o placer positivo, no existía. Existía solo en función de, subordinada a, la procreación de los hijos, y sólo era admitida de esta manera”. Falava-se de uma sexualidade negativa, tal como se interpretava o corpo e sua concepção na tradição cristã e na qual se entendia como uma renúncia permanente (Brown, 1993). Não se trata tanto de fazer referência à educação sexual, mas à tomada de consciência sobre a existência do pecado carnal, que não era denominada “sexualidade”, mas fornicção. Um exemplo dessa abordagem pedagógica, que defende a pureza dos corpos das crianças, é o que propõe Gambón em seu livro *educación cristiana de las jóvenes*, no qual propõe que:

*La honestidad me exige que esté siempre en disposición de tratar con cualquiera que hubiese de verme. Por consiguiente, estando en cama, me mantendré decentemente cubierta; al vestirme lo haré siempre con sumo recato, y aun estando a solas, tanto al vestirme como al desnudarme, jamás permaneceré de modo que quede desnudo todo el cuerpo” (p. 32).*

A concepção da educação sexual para o Estado nacional-socialista terá um importante papel. Apontei, nesta mesma seção, o papel que se esperava das mulheres alemãs em relação à manutenção, por meio da procriação, da raça ariana. Para Knopp, “la Bund Deutscher Mädel seguía sin ruptura las viejas tradiciones burguesas. La divisa era autodisciplina sexual. Las chicas debían ser como el fresco, claro, limpio aire alemán” (2001, p. 142). Mas apesar da necessidade que o Estado sentia de regenerar a raça ariana, não estava disposto a fazê-lo a qualquer preço: as gravidezes na adolescência eram castigadas e as meninas expulsas da *Bund Deutscher Mädel*. Esse aspecto também não era contraditório à ideia de tentar manter ao máximo o ideal de be-

leza que a mulher alemã havia alcançado. A beleza corporal feminina era imposta até níveis insuspeitáveis, tal como afirma Irmgard Rogge: “Éramos las mejores personas del mundo, éramos las personas más eficientes del mundo, éramos las personas más hermosas del mundo. Y los judíos eran exactamente lo contrario”<sup>43</sup>.

### 6.3. A PEDAGOGIA CORRETIVA

Nascida no intervalo da evolução das ciências biomédicas, o que podemos denominar como *pedagogia corretiva* associa-se perfeitamente com este modelo de governo dos corpos dos sujeitos que analisei ao longo do presente capítulo<sup>44</sup>. Se analisarmos o que propõe Bourdieu: “la institución se inscribe en la carne de los individuos produciendo y reproduciendo posiciones y disposiciones de los cuerpos” (1980, p. 117), teremos que aceitar que será por meio da inscrição das instituições nas carnes dos sujeitos que se executará a pedagogia corretiva.

Existem diferentes formas de designar estas práxis, ainda que o marco conceitual no qual me movo me parece mais apropriado ao de *pedagogia corretiva*<sup>45</sup>. Um dos momentos chave de aparição do movimento é a França de Pétain, período no qual o país se encontrava submetido à ocupação nacional-socialista. Essa contribuição à produção de discursos do controle e a correção corporal se levou a cabo por meio da colaboração de numerosos médicos, biólogos, pedagogos, monitores de atividades esportivas, que buscavam os fundamentos para produzir corpos “corretos”, distantes dos “defeitos” corporais. Tal como aponta Brohm, trata-se de uma “mezcla híbrida de gimnasia sueca, de anatomía



<sup>43</sup> Citado por Knopp (2001, p. 156).

<sup>44</sup> É muito gráfica a imagem que Foucault usa para fechar seu livro *Surveiller et punir*, fechada em 1749 e denominada “Ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales” (N. Andry), (Foucault 1976). Também é outra das imagens que aparece no mesmo livro denominada *Machine à vapeur pour la correction célerifere des petites filles et des petits garçons*, onde se diz que: “se avisa a los Padres y Madres, Tíos y Tías, Tutores, Tutoras, Maestros y Maestras de Internados y a todas las personas en general que tengan Niños perezosos, golosos, rebeldes, revoltosos, insolentes, pendencieros, acusones, charlatanes, irreligiosos, o cualquier otro tipo de defecto, que el señor Croquemitaine y la señora Briquabrac acaban de instalar una máquina semejante a la representada en el grabado, y que reciben todos los días en sus establecimientos, desde las doce de la mañana hasta las dos de la tarde, a todos los Niños malos que necesitan ser castigados” (citado por Foucault, 1976).

<sup>45</sup> Outras formas de designá-lo são: ginástica ortopédica ou reeducação funcional.

funcional y de higiene” (2001, p. 32) que devia facilitar a regeneração da raça. O modelo se fundamenta na reconstrução sociocorporal da sociedade. O esquema que resulta dele é o seguinte:

*Corpo e sociedade na nova ordenação social*

Corpo	Sociedade
Pode apresentar diferentes desvios corporais que devem ser corrigidos	O que está desviado corporalmente também o está socialmente
	
Normalização e ordem social	Com a correção recuperamos a ordem social

Faz-se evidente, à luz deste modelo, que a pedagogia corretiva está próxima a uma arquitetura do corpo, e não a uma visão humanística e integral do sujeito. Se seguirmos a proposta de Brohm, é necessário situar o período de apogeu da pedagogia corretiva entre 1940 e 1948. Para esse autor, “el *pétainisme* pedagógico en Francia a estado literalmente obsesionado por el enderezamiento de la raza, la fortificación del cuerpo y las aplicaciones higienista o eugenistas del eslogan de Georges Hébert: estar fuerte para ser útil” (2001, p. 154). A ocupação francesa ocorre em 1940, com a entrada do exército alemão em Paris, dessa forma, se desenvolve a ideia das novas corporeidades. Tanto Pétain quanto Marechal buscam a constituição do *Ordre Nouveau*, que aponta ao mesmo tempo como corporal e social (sociocorporal). Tratava-se, em definitivo, de colocar em jogo três elementos chave: Pátria, Família e Trabalho, sempre com o corpo como elemento estruturador dessas três instituições.

Dessa forma, a “corporeidade francesa” se aproxima da visão dos corpos arianos. Corpos esbeltos, fortes, com capacidades de resistência, trabalho e produção para seu país. Tal como manifesta De Sambucy:

*Todo niño francés debe saber nadar; la enseñanza de la respiración nasal consciente formará parte del programa escolar así como la natación, la actitud y el orden [...] La administración tendrá derecho, después de un examen delante de una comisión competente de antropólogos y téc-*

*nicos, de prohibir el seguimiento de los estudios intelectuales superiores a aquellos sujetos ya deformados y tocados por alguna forma de tuberculosis o de debilidad equivalente. Esta ley busca disminuir el número de sujetos incapaces de seguir sus estudios en buen estado de salud y destinados a aumentar los hospitalizados en los sanatorios del Estado (De Sambucy, 1946, p. 20).*

O modelo regeneracionista não passava unicamente por essa negação do acesso aos espaços de cultura aos sujeitos com corpos débeis. As mulheres participam da seleção dos sujeitos para produzir crianças saudáveis e corporalmente adequadas. As mulheres têm papel chave na produção de sujeitos saudáveis.

Essas duas “ciências”, apresentadas com clareza na obra de De Sambucy, serão o marco científico da pedagogia corretiva. Por meio da *antropometría purificadora* (sinônimo claro da pedagoga corretiva), se propõe a apontar as anomalias corporais e deformações físicas, para recuperá-la e reconduzi-la ao estado de normalidade corporal. Para executar o modelo da antropometria purificadora, é necessário recuperar e/ou copiar algumas das práticas desenvolvidas pelos alemães durante o III Reich. O primeiro estado dessa tarefa será, para De Sambucy, a execução de um programa biométrico. Reunindo a tradição e os trabalhos iniciados por Tissié, a primeira parte do século XX ativa o modelo de regeneração corporal.

#### **6.4. A CONSTRUÇÃO DE CORPOS HETERONORMATIVOS A PARTIR DA HEGEMONIA PEDAGÓGICA**

Torna-se evidente que a instauração das pedagogias que buscam o controle das corporeidades terá a questão sexual como uma de suas bandeiras. É possível deixar que os corpos descubram por eles mesmos sua dimensão cultural, seu gênero? O que pode ocorrer se os padrões/modelos sociocorporais se romperem por existir a possibilidade de personificar os corpos com liberdade? Tal como apontam Guasch e Viñuales:

*La búsqueda de diferencias naturales entre los seres humanos ha legitimado la desigualdad social. Sucedió con los negros y con los criminales. Sucedió con los homosexuales y las lesbianas. Sucedió (sucede aún) respecto a varones y mujeres. Y, sin embargo, los negros no son distintos de los blancos (las razas no existen) (2003, p. 15).*

Essa investigação de diferenças que marcam com clareza os corpos masculinos e os corpos femininos se mostra presente neste modelo pedagógico. Claramente aos corpos masculinos e aos femininos lhes corresponde o destino corporal que está pensado e designado para eles: o encontro heterossexual.

Se a pedagogia normatiza as sexualidades, é lógico pensar em mantê-las escondidas, dissipadas, até o momento que aflorem (depois que já sem possibilidade de dissimulá-las). Compartilho com Vendrell a crítica aos discursos pedagógicos que pretendem negar a sexualidade das crianças. A negação da sexualidade —asexualidade— passaria então por acreditar que “los niños han sido y siguen siendo considerados como seres básicamente asexuales” (Vendrell, 2003, p. 27). Apesar da descoberta freudiana que define as crianças como seres sexuados, muitas pedagogias continuaram existindo à revelia dessas ideias, basicamente por uma questão relacionada à concepção dos corpos dos sujeitos educandos. Conceber a infância como “sujeitos sexuados” implica partir da ideia de que têm autonomia corporal, e que, portanto, podem exercer, na medida de suas possibilidades e de sua idade, algum tipo de prática sexual. Isto entra em conflito, por exemplo, com a pedagogia do franquismo, que se fundamenta no catolicismo como doutrina pedagógica. Se estas pedagogias se propõem a produzir bons cristãos e cidadãos virtuosos, será necessário ajustar os corpos dos educandos aos tempos e espaços, controlá-los e protegê-los, domá-los e dominá-los (Lopes, 1997, p. 98). Desta forma, a pedagogia tem o corpo como objeto pedagógico e dirigirá boa parte de suas práticas a tentar dissimular, precisamente, a corporeidade, aquela parte do sujeito (que de fato é a que o constitui) que corre o risco de ter vida própria.

Com essa finalidade foi implantado um amplo conjunto de técnicas e discursos que proclamaram o possível e o proibido, não sem



anormalizar e castigar a aqueles que, por um motivo ou outro, decidem escutar seus sentimentos e as indicações de seus próprios corpos<sup>46</sup>. Esses discursos serão escritos por religiosos, que muitas vezes falam puramente a partir da teoria da sexualidade, mas que terão um êxito considerável (pelo menos no que se refere a guardar as aparências) na tentativa de produzir uma literatura edificante para as mentes e espíritos jovens. Neles se construirá com total clareza o que faz parte de cada sexo (se entende masculino e feminino) e o que será considerado diretamente como “desviado” ou “aberrante”, formando parte de uma amálgama de patologias que pouco a pouco serão “cientificadas”. Será necessário produzir masculinidades e feminilidades, católicas ambas, que possam erigir-se em exemplos a seguir para aqueles que apresentem corpos que não são heteronormativos.

Essa instrução se torna evidente na puberdade, quando os corpos começam a se transformar e já não é possível esconder as formas, as sensações e alguns desejos. Passar de ser menino/a a ser homem/mulher se transforma em um perigo e em um objetivo claro da pedagogia. Entre outros aspectos, a proximidade corporal entre o homem e a mulher (quando são um casal) deve ser devidamente marcada, formada e ensinada. Tal como se aponta em um dos livros para edificar as mentes e os espíritos: “el peligro está en la proximidad y en las libertades a que se presta (...) ¡Horror, horror! No son ya un peligro de pecado, son ocasiones próximas de pecado, son lascivos, no por la manera de bailarlos, sino en sí mismos” (Esteve, 1943, pp. 40-42). O perigo, como se pode supor, iminente e real, necessita estar presente a partir da pedagogia, pois ela pode corrigir e prevenir os possíveis erros dos jovens. É assim que a pedagogia, neste contexto em que a situamos, se transforma em produtora e criadora de corpos heteronormativos, deixando de lado ou endireitando aqueles que, por diferentes razões, se afastam do ideal corporal.

<sup>46</sup> A obra de Ruiz Amado *La educación de la castidad* havia iniciado uma onda de discursos antissexuais pré-franquistas. Precisamente esta obra tinha sido publicada como contraponto da pedagogia da Escola Nova, que propunha liberdade de movimentos e uma educação sexual aberta para as crianças.

**CAPÍTULO 7**  
A pedagogia da subjetividade  
corporal

# A PEDAGOGIA DA SUBJETIVIDADE CORPORAL

*Sospecho que trazar el mapa artístico del cuerpo humano es imposible en esta época de monstruosa metástasis informativa y de nuevas tecnologías mecánico-biológicas, en la que no conocemos los límites de la corporalidad, dónde están nuestras identidades, cuáles son las fronteras del arte, ni quiénes son los creadores o las obras verdaderamente significativas.*

[Ramírez, 2003, p. 18-19]

*Le chorégraphe, comme le danseur, est dépositaire d'un savoir. Il l'a en lui, incorporé. C'est son corps, son esprit qui son sources d'enseignement.*

[Olivier Marmin, 1997]

## INTRODUÇÃO

Falar de pedagogia da subjetividade corporal implica colocar o sujeito pedagógico no centro da ação curricular. Diferente dos modelos pedagógicos estudados no capítulo anterior, a pedagogia da subjetividade corporal não se estrutura a partir da instauração de currículos corporais fechados. Agora falamos e nos situamos em e a partir da *performatividade corporal*. A formação do sujeito e da sua corporeidade não é um imperativo pedagógico, pois trata muito mais de que o sujeito projete a ideação da sua corporeidade. Se os totalitarismos têm como objetivo a projeção sobre os corpos dos cidadãos, de suas ideologias com a finalida-

de de produzir corpos dóceis e normativos, essa outra pedagogia busca potenciar autonomia corporal do sujeito. Trata-se de passar a ser o ator da sua própria corporeidade, desenhando-a com a finalidade de encarnar o corpo com liberdade.

Não nos interessam os corpos anatomizados, mas a sua fenomenologia, a subjetividade da sua encarnação. Trata-se de partir do conceito de incorporação (interiorização da vida social por meio do corpo) para que se possa basear na fenomenologia corporal. Este corpo pode aprender, além da consciência e da língua, por meio dos sentidos e da afetividade<sup>1</sup>. A pedagogia da subjetividade corporal parte da ideia de que se pode aprender por meio do corpo e da interação de nosso corpo com outros corpos.

## 7.1. DISCURSIVIDADE CORPORAL NA PEDAGOGIA NATURALISTA

O naturalismo permite-nos realizar uma nova hermenêutica da pedagogia corporal. O filósofo de Genebra Jean-Jacques Rousseau é o seu primeiro expoente na era moderna e o seu pensamento pedagógico impregnou boa parte da pedagogia que chegou até nossos dias – por meio de diferentes correntes e tradições - porém é a influência da pedagogia de Rousseau nos pedagogos da Nova Escola que nos interessa destacar. O retorno à natureza - à mãe Terra - será a afirmação mais significativa dessa corrente. A pedagogia que experimenta por meio das sensações corporais, a pedagogia vivenciada (e não inculcida a partir do intelecto ou do poder) e as atividades educativas desenvolvidas ao ar livre (a pedagogia *plenairista*) serão as formas de traduzir a pedagogia romântica na educação integral das crianças.

Essas ideias, mais centradas nos modelos teóricos do momento, baseiam-se nas correntes artísticas de Vanguarda; aspecto que foi necessário somar à libertação dos corpos e dos cânones acadêmicos ri-

---

<sup>1</sup> Tal como Faure aponta “la thématique de l’incorporation (et de l’intériorisation) dans les sciences sociales s’est énoncée avec la problématique du rapport individu et société. De Mauss (avec les techniques du corps), Durkheim, Bateson et Mead, à des chercheurs contemporains tels que Elias et surtout Bourdieu, le langage de l’incorporation s’est imposé à une large part de la sociologie s’intéressant plus particulièrement, aux processus de socialisation” (Faure, 2000, p. 75).

gorosos por parte do Romantismo, que permitiu a representação dos sentimentos e a expressão corporal<sup>2</sup>. As vanguardas ofereceram outro olhar ao corpo que se faz evidente nos trabalhos de artistas como Monet, Cézanne y Seurat. Para os impressionistas e pós-impressionistas, o corpo passou a ser visto como um receptor da luz, tal como se desprende das obras de Cézanne. Os trabalhos de Picasso deram um impulso definitivo para destruir a harmonia corporal, tratando algumas partes do corpo de forma individual ou unificando os corpos em função do que querem representar. A partir daquele momento, o cânone de perfeição corporal se viu obrigado a conviver com os conceitos de deformidade, desintegração e monstruosidade corporal. Essas novas perspectivas, somadas à liberação dos corpos por meio da nudez nos trabalhos do grupo *Die Brücke* possibilitam esse retorno até o natural, tanto na arte quanto na pedagogia. Também se convertem em um elemento chave os trabalhos de Duchamp, sobretudo com as afirmações que faz sobre a representação dos corpos nus.

### 7.1.1. O NATURALISMO ROMÂNTICO NA PEDAGOGIA DE ROUSSEAU

Os precedentes da pedagogia naturalista, que encontraram um grande impulso durante o primeiro terço do século XX, com o início do movimento da Nova Escola, devem ser buscados na pedagogia rousseauiana. Em *Emílio*, mas também em outras de suas obras, Rousseau busca reformar a humanidade. Tal como afirmam González-Agàpito e Marquès, “[...] si Rousseau analiza la situación y las contradicciones del hombre es con el objetivo que el hombre reencuentre su auténtica naturaleza, que se abre como ser normal en dos ámbitos: el político o colectivo y el pedagógico o personal” (1989, p. XXVI). A proposta da pedagogia de Rousseau é o retorno à natureza, porém a uma natureza que não se caracteriza pela reivindicação da condição de animalidade do homem, tal como apontava Ortega y Gasset quando interpretava

<sup>2</sup> Tal como aponta Ramírez “la tradición académica creía en la existencia de un cuerpo humano perfecto, sujeto, incluso, a unas medidas proporcionales que derivaban de los estereotipos heredados del mundo clásico. La justificación intelectual remota estaría en el canon, aquel libro sobre el tamaño y proporciones de los cuerpos escrito por Policeto, desgraciadamente perdido, y cuya demostración arqueológica buscaron los tratadistas del Renacimiento, estudiando concienzudamente un puñado de estatuas grecorromanas” (2003, p. 21).

sua pedagogia com uma volta até a existência primitiva<sup>3</sup>. Sua proposta se dirige, tal como alguns autores indicaram, a repensar a pedagogia do Antigo Regime, excessivamente distanciada dos postulados naturalistas<sup>4</sup>.

Esse retorno à natureza terá um papel chave na pedagogia do corpo. O corpo está situado em um ponto de vista da educação natural. Rousseau afirma em *Emílio* que, “[...] los primeros maestros de filosofía son los pies, las manos, los ojos. Sustituir todo esto por libros no es enseñarles a razonar, es enseñarles a utilizar la razón de los otros; es enseñarles a creer mucho y a no saber nunca nada” (Rousseau, p. 135). O retorno à natureza supõe uma atitude contrária às pedagogias que imperavam no momento. Wickert também aponta essa intenção contrária da pedagogia afirmando que “la época precedente se había sometido al señorío de la inteligencia” (1930, p. 92). A pedagogia impulsionada pelo filósofo de Genebra buscava um retorno à experimentação corporal, que supera a excessiva fundamentação racionalista com a qual a escola se regia. Rousseau entendia que a educação deve promover o desenvolvimento espontâneo da sensibilidade, para que o ser humano possa experimentar por ele mesmo e não por meio das experiências dos outros. É nesse sentido que Goethe (1911) afirma que o *Emílio* é “el evangelio de la naturaleza”.

*Natural* e *natureza* derivam, etimologicamente falando, do verbo latino *nasci*, *natus*, que pode ser traduzido por nascer e nascido respectivamente. Compartilho com Quintana a ideia de que o natural é “[...] lo aparecido ahí, pues la naturaleza es lo que ha surgido en el mundo, espontáneamente” (1995, p. 62). A ideia de entender a natureza como o surgir espontaneamente é a chave para poder compreender os fundamentos do naturalismo pedagógico. Para Quintana, essa percepção do natural se traduz em duas perspectivas naturalistas diferenciadas, que correspondem a duas pedagogias naturalistas diferentes. As duas pedagogias de orientação naturalista correspondem, ainda que com diferentes nomenclaturas, ao naturalismo pedagógico científico e ao natu-

<sup>3</sup> Ortega y Gasset (1959). O filósofo madrileno apontava a ideia de que Rousseau reivindicava a condição de Robinson do educando.

<sup>4</sup> Rousseau faz referência ao modelo de educação de príncipes instaurado no Antigo Regime em *Le contrat social*.

ralismo pedagógico romântico. No quadro seguinte se relacionam esses dois modelos:

### *Os diferentes naturalismos*

<p>Naturalismo científico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oposto ao sobrenaturalismo e ao humanismo.</li> <li>- A realidade tem que ser comprovada empiricamente.</li> <li>- Se incluem o positivismo francês (Compte, Renan, etc.) o evolucionismo inglês (Darwin e Spencer) e o materialismo alemão (Vogt, Haeckel).</li> </ul>	<p>Naturalismo pedagógico científico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As únicas ciências que se consideram auxiliares da pedagogia são as ciências naturais (biologia, fisiologia, sociologia, psicologia).</li> <li>- A educação tem uma finalidade prática, que pode se resumir na ideia de preparar para a vida.</li> <li>- Os principais autores dessa corrente de pensamento são: Spencer, Compayré, Gabelli, Meumann.</li> <li>- Spencer outorga uma grande importância aos cuidados de saúde corporal e aos aspectos físicos do corpo. Em sua pedagogia, chega a admitir o castigo corporal.</li> </ul>
<p>Naturalismo romântico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não se opõe ao sobrenaturalismo (admite a existência de Deus), ainda que o pensamento pareça especulativo (de certa forma contraposto também ao humanismo).</li> <li>- Se confia plenamente no que é natural e se desconfia dos artificiais.</li> </ul>	<p>Naturalismo pedagógico romântico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há grande confiança no papel da natureza para educar as crianças.</li> <li>- Se desconfia da intervenção humana sobre as crianças.</li> <li>- Desenvolvimento da ideia de educação negativa, fundamentada no <i>laissez-faire</i> (deixar fazer, deixar ir, deixar passar”)</li> <li>- A natureza é a grande educadora, e se nega o protagonismo do educador.</li> <li>- A instrução intelectual tem papel pouco relevante frente à experimentação corporal dos aprendizes.</li> </ul>

[Realizado a partir de Quintana, 1995:65-68]

Do naturalismo pedagógico romântico surgiram diferentes correntes pedagógicas que, com a finalidade de realizar práticas educativas na natureza, propuseram outra leitura do corpo da criança. Essa leitura naturalista romântica do corpo e sua educação voltará a surgir com os fundamentos ecologistas e a pedagogia ambiental do fim do século XX.

### **7.1.2. OS CORPOS NA PEDAGOGIA A *PLEIN AIR*: O CASO DA ESCOLA DO MAR DE BARCELONA**

O que determinou a pedagogia *plenairista* (seguindo a expressão francesa *plein air* –ar livre) vai perfeitamente ao encontro dos pres-

supostos de base da pedagogia naturalista. De fato, podemos afirmar que as práticas pedagógicas *plenairistes* são uma das aplicações possíveis da corrente pedagógica naturalista. Retomando parte das ideias do naturalismo pedagógico iniciadas por Pestalozzi, Basedow ou Rousseau se propõem a potencializar atividades em plena natureza, nas quais o corpo é o principal protagonista da ação educativa. Para esses autores, não se trata exclusivamente de realizar exercícios físicos, mas também de poder experimentar e viver diretamente a natureza.

Esse retorno à natureza tem lugar, nas palavras de Pereyra, “cuando ha predominado el formalismo o el excesivo intelectualismo” (1982, p. 154). Uma das experiências mais relevantes que exemplifica essa prática de realizar as atividades ao ar livre é a colônia para crianças organizada por Walter Bion em 1876. Bion era um pastor protestante que, ao mudar-se de uma zona montanhosa para a cidade de Zurique observou como a saúde física de seus filhos se deteriorava. Experimentou devolvê-los no verão à zona montanhosa de onde vieram e observou a mudança que produziu na saúde deles. Depois da primeira experiência com seus filhos, organizou um grupo de mães e filhos em uma estadia de umas semanas, realizando atividades na montanha. Essa experiência do pastor Bion se estendeu a outros países e cidades, até que chegou ao estado espanhol em 1882. É assim que se recebeu o que em outras línguas designaram como *Freienkolonien*, *Country Hollidays* o *Colonies de Vacances*. Nesse mesmo ano se faz referência a essas práticas educativas na natureza em um artigo publicado no Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: *Colonias escolares de vacaciones*<sup>5</sup>.

Com as atividades ao ar livre, era muito mais fácil aumentar a qualidade de vida das crianças, diminuir as doenças e alcançar um melhor rendimento dos alunos nas escolas<sup>6</sup>. Esse era fundamentalmente o objetivo das colônias, tendo muito presente, porém, não oferecer

<sup>5</sup> Ontañón y Costa afirmaram, com relação às colônias: “se da este nombre a la residencia en los mejores puntos de montaña, durante las vacaciones de estío, de los niños débiles o convalecientes que asisten a las escuelas urbanas y pertenecen a familias poco acomodadas”, “Colonias escolares de vacaciones”, BILE, 6, 249-251.

<sup>6</sup> Nas palavras de Vilanou “Lay, el padre de la pedagogía experimental, demostró que los niños, después de tres semanas de colonias, ganaban un aumento medio de 1,280Kg de peso, a la vez que su perímetro torácico se engrandecía un centímetro durante la inspiración” (1994, p. 186).



muitas atividades intelectuais, mas sim muitas corporais. No entanto, a pedagogia *plenairista* não se limitava às colônias que se podiam organizar durante os períodos de férias escolares, e alguns projetos traduziam a ideia de educação naturalista nas escolas. As experiências procedentes das *public-schools* de Thomas Arnold, a escola de Yasnaïa Poliana e el Cempuis de Robin eram um significativo ponto de partida para essa tendência de educar as crianças, não somente nos aspectos intelectuais, mas em uma visão holística ou integral. Nesse sentido, para Robin trata-se de poder oferecer um:

Equilibrio entre la acción y el reposo, alternancia de los diversos métodos de actividad y de los distintos órdenes de ejercicios: proporción, distribución estudiada, según las edades, de las horas de trabajo intelectual, ejercicio físico y sueño. Aire y luz a mares para la joven planta humana; vida en el campo si es posible. La clase a cielo abierto, en el jardín y en el bosque cuando el tiempo lo permita. Gimnasia natural, ejercicios al aire libre, juegos organizados, paseos, excursiones, sesiones de baño en el mar (1981, p.45-46).

Entre muitas das possíveis referências a essas experiências, encontramos no papel que o corpo das crianças teve na Escola do Mar de Barcelona. A Escola do Mar de Barcelona é a concretização de um dos projetos de educação para a saúde. Consolidaram suas ideias durante o primeiro terço do século XX na cidade de Barcelona, inaugurada em 1921. É necessário localizar a Escola do Mar no contexto da pedagogia da Escola Nova, como propõe Saladrigas:

El concepto Escuela que perduraba respondía a un criterio cerrado, hermético, absolutamente anacrónico. Por un lado existía la escuela nacional y la privada, ambas exclusivamente instructivistas, que aplicaban métodos y procedimientos que se convertían en inoperantes por falta de evolución. Por otra parte la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia (...) y las escuelas de las congregaciones religiosas, que funcionaban con criterios muy peculiares (...) pero todas pensadas y orientadas de cara a las familias de la más alta burguesía. (Saladrigas, 1988, p. 159)

O objetivo da Escola do Mar era oferecer a possibilidade às famílias com poucos recursos econômicos (especialmente aquelas que

viviam no bairro de Barceloneta de Barcelona) para que seus filhos pudessem desfrutar de atividades educativas em contato com a natureza. A filosofia educativa que marcou a sua trajetória partiu da ideia de que as crianças deviam estar abrigadas somente naqueles momentos que fossem imprescindíveis (quando chovia, fazia muito frio, etc.). Portanto, o espaço por excelência onde se realizavam as atividades da Escola do Mar era a praia, entre a areia e a água. Para captar o sentido relevante da presença dos corpos das crianças nesse contexto, é importante considerar um dos textos que salientaram os dias da sua inauguração na imprensa de Barcelona. Fazendo referência aos horários e atividades próprias da Escola do Mar, se afirmava que:

El horario es distinto, según las estaciones; en la actualidad es el siguiente: a las ocho de la mañana, ingreso en la escuela, seguido de preparación para el desayuno, que terminará a las nueve; hasta las diez, clase en la playa; una hora de expansión y gimnasia, y otra de clase; al mediodía, preparación higiénica para la comida, que terminará a la una y media; media hora de descanso absoluto en la playa y media hora más de expansión con juegos; de dos y media a tres y cuarto, clase en las aulas; otro rato de expansión, media hora de clase, y de cuatro y media a cinco, merienda y salida de la escuela<sup>7</sup>.

A experiência da Escola do Mar em relação aos corpos dos educandos permitiu uma mudança de perspectiva em torno da ideia de disciplina dos corpos<sup>8</sup>. As crianças assistidas pela escola necessitavam recuperar-se dos estados de enfermidade, e o mais significativo é que mudaram, entre outros aspectos, a relação que mantinham com o próprio corpo. O horário anteriormente mencionado nos confirma: múltiplos espaços livres a dispor para a criança, além de muitas atividades destinadas a educar e trabalhar o corpo<sup>9</sup>. Não se trata, como acontecia em mui-

<sup>7</sup> Artigo da imprensa (sem data) reproduzido por Saladrigas (1988, p. 169).

<sup>8</sup> Em relação a outros tipos de práticas pedagógicas corporais, é relevante a crítica de Galí ao modelo médico-pedagógico Jeroni Estrany: “cayó en esta aberración pedagógica e inventó su mesa y su asiento para los niños (...) Por eso en las escuelas del distrito VI las aulas eran pequeñas y los chicos se sentaban en bancos tripersonals que podían ser emplazados cómodamente en la distancia focal; es decir, se consagraba con este sistema, la pedagogía de la inactividad del chico enfrente del maestro que explica” (1978, pp. 115-116).

<sup>9</sup> Nesse sentido são significativas as imagens da Escola do Mar e as práticas corporais que ali se realizavam que aparecem Saladrigas (1988). Entre outros, encontramos fotografias das crianças jogando na areia, tomando banho de mar, etc.

tas escolas contemporâneas à Escola do Mar, de ter os corpos dispostos ordenadamente, mas tratava-se de oferecer múltiplas possibilidades para que as crianças encarnassem seus corpos. Essas múltiplas possibilidades recuperaram a saúde física das crianças (que, ao entrarem na escola, estava muito debilitada), porém, também fizeram com que expressassem por meio do corpo suas demandas e necessidades.

A prática de educar ao ar livre, com altos e baixos, defensores e opositores, tem evoluído até os nossos dias, porém tratou-se, sobretudo, de uma prática que possibilitou a muitas crianças desfrutarem de atividades educativas saudáveis que, encerradas nas escolas das grandes cidades ou nas habitações fúnebres de suas casas, não poderiam vivenciar.

### 7.1.3. A RECUPERAÇÃO PEDAGÓGICA DO CORPO NA ESCOLA NOVA

Falar de recuperação pedagógica do corpo me obriga a fazer referência aos projetos pedagógicos da Escola Nova<sup>10</sup>. Entendo por Escola Nova a expressão que o sociólogo francês Edmond Demoulin designou sobre as teorias e correntes existentes depois do século XIX (Cousinet, 1950, p. 77) e que, entre outros, contribuem para um ensino fundamentado nos métodos ativos e uma atenção especial aos aspectos físicos da pessoa. Também Adolf Ferrière, fazendo referência à *Escuela Activa* definiu o movimento dizendo que se trata de uma:

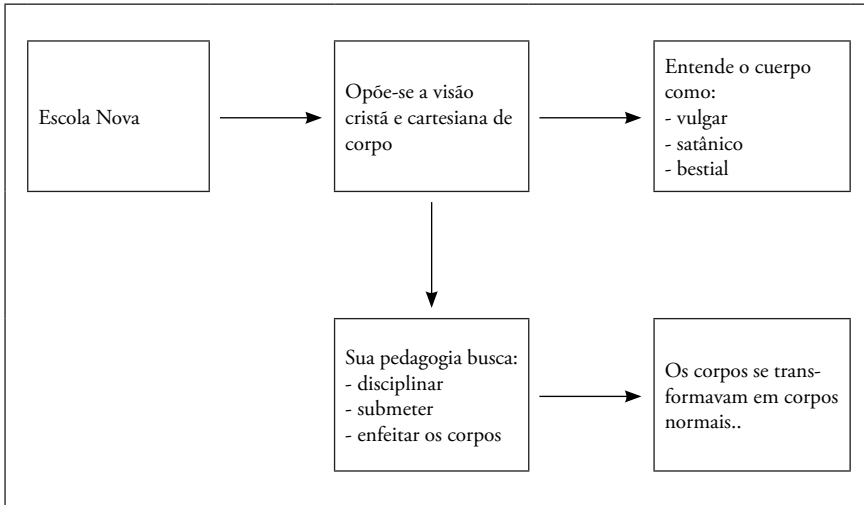
Reacción contra lo que subsiste de medieval en los sistemas actuales de enseñanza: contra su formalismo, contra su práctica habitual de desenvolverse en el margen de la vida, contra su incomprensión profunda de lo que constituye el hondo y esencia de la naturaleza infantil. La Escuela activa no es antiintelectual sino antiintelectualista: combate esa inclinación que concede a la inteligencia un lugar preponderante (1982, p. 10).

Para mim, o relevante da Escola Nova é sua oposição à tradição cristã e ao cartesianismo, em especial às concepções que essas duas perspectivas têm do corpo. O corpo era visto a partir dessas po-

<sup>10</sup> Utilizei a expressão “recuperación pedagógica del cuerpo” embora poderia ter designado a essa prática e a esse modelo pedagógico de outras formas. Um exemplo dessa utilização que faz Thiebault quando fala de *cuerpo reintegrado* (1977, p. 199).

sições como algo vulgar, satânico ou bestial, e seu principal objetivo buscava dirigir, disciplinar e submeter os corpos educandos para assegurar a saúde das crianças.

*A Escola Nova como alternativa para a pedagogia corporal cristã e cartesiana*



Também a *Institución Libre de Enseñanza* coloca essa necessidade de não só instruir, mas de educar as crianças, revelando nelas interesses diferentes<sup>11</sup> (Destaca-se que, para Francisco Giner, os jogos, a partir do ponto de vista físico, psicológico e pedagógico, são um tema focal.) Portanto:

Para conseguirlo, quisiera la Institución que en el cultivo del cuerpo y alma nada les fuese ajeno. Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza del hábito y maneras, la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos, la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, dispuestos a vivir como piensan, prontos a apoderarse del ideal en donde quiera, manantiales de poesía (Seage y al., 1977, p. 35).

<sup>11</sup> Também há que se destacar que, para Francisco Giner, os jogos, a partir do ponto de vista físico, psicológico e pedagógico, são um tema focal.

Os métodos ativos nos indicam que a aprendizagem por parte do aluno também será ativa e que este abandonará sua posição de espectador ou de receptor passivo das aprendizagens. A presença corporal ativa do sujeito pedagógico será necessária para possibilitar as aprendizagens, pois elas se darão por meio de todos os sentidos. Essa mudança na concepção pedagógica fará com que comece a emergir uma pedagogia antropológica que não concebe o educando como uma separação irrecuperável entre corpo e mente, e sim a partir de uma perspectiva holística e integral. É assim que, desde a Escola Nova, se privilegiaram pedagogias que mostram que corpo e alma estão estreitamente ligados. Para construir a personalidade das crianças, há que se ter presente sua dimensão biomecânica, fisiológica, motora, psicológica, afetiva e social. Incorporar essas múltiplas dimensões traduz-se da seguinte forma:

- oferecer liberdade de movimentos às crianças nos espaços e contextos educativos;
- encarar o desenvolvimento infantil de maneira que tenha presente a perspectiva psicológica, social, afetiva e motora;
- partir da ideia de atividades verdadeiras, o que passa por facilitar as aprendizagens por meio da experimentação pessoal do educando;
- re-introdução e potencialização daquelas matérias escolares que haviam sido consideradas marginais, precisamente por colocar em jogo a dimensão corporal: educação física, plástica e música;
- facilitar a tomada de consciência do corpo por parte da criança, que leva implícita a condição *sine quanon* de negar a noção cristã, e de certa forma também cartesiana, de pecado carnal ou corporal. Em seu lugar, potencializar e fazer vivenciar o corpo como possibilidade de experimentar o prazer.

Essa visão integral da criança por meio da pedagogia que menciono tem um antecedente claro na experiência de Cempuis e a pedagogia integral de Paul Robin. Para esse autor francês, trata-se de colocar em

jogo as três educações necessárias, com igualdade de condições e oportunidades: educação física, educação intelectual e educação moral<sup>12</sup>.

No entanto, o estabelecimento de uma educação integral deve passar necessariamente pela recuperação do deslocamento das pedagogias corporais, e é, por isso, que Cempuis fica impregnado deste caráter pedagógico corporal. O prosseguimento dos exercícios pedagógicos corporais se desenvolve sob a influência da antropometria, medindo exaustivamente a evolução dos corpos das crianças. Juntamente com essa recuperação das pedagogias corporais como parte integrante das aprendizagens escolares, mencionar Cempuis é relevante por oferecer uma educação mista em que as diferenças sexuais não deveriam reger processos de aprendizagem excludentes e/ou diferenciados.

A experiência de pedagogia integral iniciada por Robin marca o ponto de partida de novas práticas que têm o corpo como elemento central do educando. Nesse sentido, os esportes serão uma ferramenta chave para o desenvolvimento das práxis educativas. Também a pedagogia de Dewey se sustenta em um modelo antropológico naturalista que nega qualquer tipo de dualismo corpo-alma. Como afirma González:

suponen las dicotomías alma-cuerpo, psíquico-físico, teoría-práctica, Dewey se opone con energía a los dualismos que desde los griegos han impregnado no sólo el pensamiento, sino también la misma vida social (con la división en clases sociales y la asignación de una diferente función social en cada una de ellas). Según Dewey, hay que superar la artificialidad que empírico-racional, naturalismo-humanismo, etc. (2001, p. 25).

A partir dessa perspectiva, Dewey critica essa obsessão da pedagogia tradicional para aplacar, submeter e ter controlados os corpos dos educandos, que não faz outra coisa senão dificultar a transmissão de saberes intelectuais por parte dos professores: “[...] en parte, la actividad corporal lega a ser una intrusa. No teniendo nada que hacer, según se piensa, con la actividad mental, se convierte en una distracción, en un mal contra el que hay que luchar” (1995, p. 125). É evidente, à luz do conjunto referencial que analisamos, que a sistematização pedagógica

<sup>12</sup> O tema é tratado com profundidade por Dommanget (1970)

da Escola Nova, e de sua influência em pedagogias posteriores, busca o reposicionamento do papel do corpo na educação e sistematização de uma pedagogia de caráter integral, além das ontologias dicotômicas que entendem o sujeito pedagógico como a soma de corpo e alma.

#### 7.1.4. A PSICOMOTRICIDADE E O CORPO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO

A psicomotricidade também é fruto dessa mudança hermenêutica que ocorreu na pedagogia, reposicionando o corpo em um espaço central da práxis pedagógica. Optei por situar a psicomotricidade no naturalismo, apesar de ser consciente de que dependendo da perspectiva hermenêutica que tomamos de referência, também poderia estar no biologicismo. A mesma expressão psicomotricidade nos situa na tradição das pedagogias holísticas ou integrais. O corpo e a mente configuram a mesma essência etimológica da expressão psicomotricidade, que tem como perspectiva a educação holística da criança. A mesma denominação da disciplina nos dá pistas claras do modelo antropológico que a sustenta: aquele psicológico (a mente) não se encontra separado ou isolado do corpo, embora existam claras conexões entre a mente e o corpo. Esse é o objetivo base da psicomotricidade: resolver o problema da mente e do corpo nas práticas educativas buscando encontrar uma solução ao mesmo tempo psicológica e científica. Assim como afirma Arnáiz “[...] desde principios de siglo XX hasta hoy, los psicomotricistas (sobretudo franceses, ya que no debemos olvidar que el ámbito de la psicomotricidad nació en Francia) han primado el aspecto de la corporeidad que engloba el cuerpo somático, el cuerpo mecánico y el cuerpo energético” (1987, p. 11). No contexto do nascimento da psicomotricidade, dá-se uma nova concepção sobre a ideia de corpo a partir do que se denominará *corpo sutil* (Le Camus, 1980; 1984). Essa concepção tenta superar o paradigma anterior, que interpretava o corpo como uma estrutura anatomofisiológica, especialmente aprimorada a partir do paradigma biologicista da educação.

Portanto, a psicomotricidade nasce como resultado da tentativa de superar os modelos terapêuticos e educativos fundamentados em

una perspectiva anatômica e clínica. Antes, tanto a filosofia quanto a medicina tinham estado preocupadas em dar uma resposta à perspectiva antropológica dualista impulsionada de novo por Descartes. As soluções buscadas por estas disciplinas optam por soluções que põem em foco uma ou outra dimensão deste dualismo; bem no corpo, bem na mente. Foi a partir dos trabalhos feitos por Maine e pelos neuropsiquiatras do início do século XX que começaram a se estabelecer as bases para o nascimento dessa nova disciplina.

A neurologia será uma das primeras ciências que aborda o estudo para a fundamentação da psicomotricidade. É o que Gibello denominou encruzilhada da psicomotricidade (1970), já que alguns dos setores existentes na neurologia deixaram de lado as explicações anatomofisiológicas. A neurofisiologia foi outra forma de abordar a noção de psicomotricidade, sobretudo com os trabalhos de Sherrington quando em 1906 fala da ação integradora do sistema nervoso. Este feito traz uma nova perspectiva, uma vez que evidencia a conexão entre o corpo do indivíduo e as interações com os outros e com o meio ambiente que o rodeia.

Finalmente, a neuropsiquiatria infantil também abordou a psicomotricidade. São relevantes os trabalhos de Dupré descrevendo, em 1907, a síndrome de debilidade motora e, em 1909, relacionando-a com a ideia de debilidade mental e expondo pela primeira vez o que se denomina *psicomotricidad infantil* (Arnáiz, 1987, p.14)<sup>13</sup>. Contudo, Dupré não será o único neuropsiquiatra infantil que se sente atraído pela temática das relações corpo-mente. Entre outros, e especialmente pela sua importância no estudo que nos ocupa, Henry Wallon merece um comentário detalhado.

Assim, de maneira paralela às abordagens de Dupré, Wallon, a partir de uma perspectiva psicobiológica, começou, já antes da primeira Guerra Mundial, a trabalhar sobre as relações entre debilidade mental e transtornos no desenvolvimento motor. Em sua tese de dou-

<sup>13</sup> Trata-se do trabalho feito conjuntamente com Merklen e apresentado no 19º Congresso de Alenistas y Neurólogos franceses realizado em Nantes nesse mesmo ano e intitulado “La débilité motrice dans ses rapports avec débilité mentale” (1909, pp. 405-424)



torado intitulada *El niño turbulento* (1925) fez algumas abordagens chave, especialmente com relação a determinar os estados e os transtornos do desenvolvimento psicomotor e mental de crianças. Destacam-se Maigre e Destrooper:

Es esencial en la obra de H. Wallon donde encuentra el punto de partida de esta noción fundamental de unidad funcional, de unidad biológica de la persona humana. El psiquismo y la motricidad constituyen dos campos distintos yuxtapuestos (Maigre y Destrooper, 1975, p. 11).

Wallon foi, portanto, o autor que permitiu sistematizar algumas das ideias abordadas sobre o tema, até então. Toda sua obra girou em torno da ideia de mostrar com que importância o movimento contribui com o desenvolvimento da criança, até chegar a afirmar que o movimento é a expressão da vida psíquica da criança e configura toda sua personalidade. Um dos aspectos que a evidencia é que a criança, antes da linguagem verbal, põe em jogo toda uma linguagem gestual (tonicidade, gesto, movimento, etc.). Seus trabalhos levaram-no a definir algumas síndromes de insuficiência psicomotora e a ser o primeiro a relacionar os transtornos psicomotores aos transtornos de comportamento.

Fora dessas abordagens, desenvolvidas dentro do contexto francófono, foram realmente significativos os trabalhos de María Montessori. O método da doutora Montessori se baseava na atividade da criança a partir de seus interesses, mas também com relação à atividade sensorio-motora. Entre outros aspectos, insistia no que ela denominava *lição de silêncio*, a partir da qual a criança aprendia a controlar e inibir suas ações.

O último autor estudado desse período e que realiza destacadas abordagens à fundamentação da ciência da psicomotricidade foi Jean Piaget. Como afirma Ángel (1997, p. 8) “Piaget evidencia que la actividad motriz se encuentra en relación con la actividad psíquica global del niño (...) La imitación permite el paso de la sensoriomotricidad al pensamiento representativo”. Nesse sentido, os trabalhos do epistemólogo de Genebra visam romper com a concepção anteriormente apontada e que

havía sido dominante até aquele momento. Como lembram Maigre e Destroopor, “Piaget es un lógico y se interesa tanto por la unidad del ser como por la explicación de los fenómenos implicados en la organización de las funciones cognitivas en el niño” (1975, p. 12). Seus trabalhos se concretizaram na elaboração dos diferentes estados de desenvolvimento: período sensorio-motor, inteligência representativa pré-operatória, operações concretas e operações formais.

## 7.2 A EDUCAÇÃO DO CORPO A PARTIR DA PERSPECTIVA CULTURALISTA

O último dos movimentos que quero abordar neste capítulo é a construção do discurso pedagógico corporal a partir do *culturalismo*<sup>14</sup>. Este novo olhar pedagógico sobre os corpos se baseia nas abordagens dos trabalhos de Freud e de Cassirer, e se nutre de muitas outras pedagogias que remontam até os dias de hoje. A origem deste movimento é anterior a Freud: “en realidad, el culturalismo pedagógico tiene su origen en la obra de Dilthey que había incorporado una crítica de la razón histórica” (Vilanou, 2003, p. 231). Contudo, apesar desta origem diltheyana, foi justamente a abordagem de Freud sobre o descobrimento da sexualidade infantil que possibilitou uma nova interpretação dos corpos a partir da pedagogia. Esse fato, juntamente com a possibilidade de oferecer aos corpos um olhar simbólico que facilitou o pensamento filosófico de Cassirer, permitiu pensar que “el ser humano puede caracterizarse por el hecho de ser *capax symbolorum* porque, siempre y por todas partes, se encuentra situado en un trayecto hermenéutico” (Duch, 1997). O simbolismo do corpo foi o catalizador de uma pedagogia performativa, aberta a todas as dimensões da pessoa.

A arte também marcou consideravelmente a percepção e a concepção do corpo. É desta maneira que o surrealismo rompeu com as formas dos corpos, porque à sua luz já não há formas estáveis pré-estabelecidas, e a

<sup>14</sup> É necessário ligar o culturalismo pedagógico à concepção da educação como *Bildung*. Nas palavras de Vilanou: “Para las ciencias del espíritu el concepto de “formación” (Bildung) ocupa un lugar central al presentarse como la guía de los procesos educativos que giran alrededor de los ideales de la pedagogía de la cultura (*Kulturpädagogik*) que desea transmitir valores” (2003, p. 232). É, pois, a partir desta perspectiva que existem vínculos claros entre a *Bildung* e a *Paideia*; tanto em uma como na outra, considero os aspectos da educação corporal pontos relevantes do pensamento pedagógico).

partir da arte se pôde transformá-los e modificá-los como desejado. A obra de Salvador Dalí abordará essa perspectiva de ruptura, reconhecida pelas reflexões teóricas de Bataille em seu livro *Erotismo*, em que defende que o desejo pelo erotismo é o desejo que triunfa da proibição<sup>15</sup>. Os trabalhos da escola inglesa, representados por Lucian Freud e Francis Bacon deram, no entanto, outra perspectiva à dimensão simbólica dos corpos. Se para Bacon o corpo não pode ser representado já que não tem forma, para Lucian Freud trata-se de representar o corpo tal como é, sem nenhuma pré-determinação estética. O fato de escolher personagens “no esteticamente bellos” já é uma aposta clara pelo exercício deconstrutivo dos estereótipos corporais<sup>16</sup>. Essa deconstrução dos estereótipos corporais possibilitou a transformação até a dimensão simbólica do corpo, lida a partir de uma perspectiva culturalista.

### 7.2.1. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: LIBERTAÇÃO DO CORPO DO EDUCANDO

Afirmei, no capítulo dedicado à teoria do corpo, que os trabalhos de Sigmund Freud permitiram dar um importante passo nas relações corpo-mente, que chegaram no seu apogeu com a formulação da teoria do inconsciente. A influência de Charcot permitiu a Freud familiarizar-se com os estudos sobre histeria (hoje conhecida como transtorno de conversão somática) e as relações existentes entre enfermidades orgânicas e enfermidades psíquicas. O termo *psicossomático* põe de lado, precisamente, esta relação direta entre o psicológico e o corporal. O panorama social, em relação às questões sexuais abordadas por Freud, é descrito por Foucault (1984) a partir dos quatro eixos seguintes:

- a pedagogização do sexo da criança
- a esterilização do corpo das mulheres
- a regulação dos nascimentos
- a psiquiatrização das perversões

<sup>15</sup> Para Chadwick, *El gran masturbador de Dalí (1929)* “revela el rol de Gala como estimuladora del deseo erótico que inicia el proceso de desilusión, y la conexión entre realidad interior y exterior, ya que está emergiendo directamente de la mente de Dalí”.

<sup>16</sup> Como aponta Pérez, “la carne en los cuerpos de Lucian Freud pesa, se derrama sobre la pierna o el sofá, sin que exista ninguna pincelada correctora que lo impida” (2000, p. 97).

É justamente essa realidade, especialmente em Viena no final do século XIX, que a comunidade artística e intelectual tenta mudar por meio de suas múltiplas abordagens. Nas palavras de Tubert, “La cultura liberal tradicional se había centrado en el hombre racional, capaz de crear una sociedad mejor mediante el dominio de la naturaleza y el auto-control moral” (1996, p. 210)<sup>17</sup> Esse homem racional, com a chegada do século XX, deu lugar a um homem que buscou desentranhar o desejo, a paixão, a proibição e o sofrimento. Freud teve um papel central nesse cenário de redescobrimto do papel do homem novo. A psicanálise permitiu-lhe desmascarar e liberar dos véus que não permitem encarnar seu corpo plenamente, porque a formação do eu está conectada à ideia de que o indivíduo cria seu próprio corpo. É nesse sentido que, para Freud, o eu é, sobretudo e principalmente, um eu corporal. Porém, o mais relevante da abordagem de Freud sobre o tema do corpo é, nas palavras de Le Breton, o que “opera una ruptura epistemológica que sustrae la corporeidad humana a la lengua de madera de los positivimos del sigloXIX” (1992, p. 17). É dessa forma que Freud introduziu um aspecto relacional como centro da corporeidade, criando uma verdadeira estrutura simbólica.

### **7.2.1.1. AS ABORDAGENS DE UMA PEDAGOGIA DO CORPO SEGUNDO WILHELM REICH**

Além da abordagem de Freud, uma das grandes abordagens da pedagogia do corpo -que podemos considerar, no entanto, mais relevante para esta seção- é a obra do seu discípulo Wilhelm Reich. Em 1923, Reich começou a manifestar suas discrepâncias com Freud, e isso o levou a romper com seu mestre dez anos mais tarde. De sua obra, é necessário destacar o livro *La función del orgasmo* (1927), que reescreveu em 1942, fazendo variações sugestivas. De acordo com a teoria de Reich, o orgasmo é a energia que move o indivíduo e, no momento em que o sujeito não tem a possibilidade de experimentar um orgasmo plena-

<sup>17</sup> Há que se ter em conta, também, que os trabalhos de Nietzsche, especialmente seu texto breve “contra los despreciadores del cuerpo”, influenciaram os jovens artistas e intelectuais vienenses, o que lhes permitiu dividir um marco de pensamento comum na tarefa de revisar e reconstruir uma sociedade tradicional.

mente satisfatório, aparece o conflito neurótico. Reich coloca em nível corporal a aparição de males psíquicos do sujeito. A partir do ponto de vista que estou fundamentando este livro, o que realmente interessante é que, para Reich,<sup>18</sup>

*La sexualidad era el centro a cuyo alrededor giraba no únicamente la vida interior del individuo sino toda su vida social. Y es congruentemente con esto que, años después, Reich afirma que los elementos propios en la ideología neurótica obsesiva y en general de la inhibición de la potencia orgásmica están en la moral sexual defendida e impuesta por la burguesía” (Munné, 1982, p. 78).*

Essa imposição das ideias sociais, que determinam os modelos corporais e os usos que os indivíduos podem fazer deles, é estruturada na obra de Reich, que as sintetizou na tabela seguinte:

*As capas da corporeidade segundo Reich*

CAPAS CORPORAIS	CARACTERÍSTICAS
Primeira máscara do autodomínio	Caracterizado pela amabilidade compulsiva e não sincera, assim como por um alto nível de sociabilidade artificial.
Inconsciente freudiano	Caracterizada pelo sadismo, a avareza, a luxúria, a inveja e as perversões. É o produto de uma cultura negadora dos corpos dos sujeitos e de suas possibilidades reais, especialmente com relação à vertente sexual.
Sociabilidade e sexualidade naturais	Se trata da capacidade de amar<A[amar estimar]> e de desenvolver o prazer natural. Representa o núcleo biológico da estrutura humana, inconsciente. Se encontra nos desacuerdos com muitos aspectos da educação e dos regimes autoritários.

O método de Reich, aplicado sobretudo à questão terapêutica, argumentava que mudar o corpo era quase como mudar a *Weltanschauung* do indivíduo (Robinson, 1971). Mudar a cosmovisão do indivíduo passa por conceber o próprio corpo a partir de outra dimensão, além das estruturas sociais que o construíram de uma forma determinada (precisamente dando-lhe a forma que aquela sociedade ou aquele estado lhe desejava dar). Trata-se de uma pedagogia que busca

<sup>18</sup> Reich o fundamenta da seguinte forma: “la moral sexual burguesa, cuya esencia consiste en considerar la vida sexual no como algo natural sino en estricta dependencia con el orden social actual, y al ahogar la sexualidad, al coger una actitud timorata y represiva frente a ella, se encuentra embutida en nuestra piel -en nuestra piel de comunista- mucho más profundamente de lo que creemos” (Munné, 1980, p. 101).

apaziguar o dualismo entre o corpo e a alma, entre a vertente somática e psíquica, e centra-se no sujeito holístico<sup>19</sup>. Para Reich, quebraram-se as fronteiras entre corpo/psique e busca-se a unidade do ser a partir da consciência corporal, partindo da unidade ou totalidade do ser. Nesse sentido, afirmou que:

*La praxis demostrará (...) que nuestra tarea, que es la de dar a los jóvenes los indispensables conocimientos políticos, se nos hará más fácil cuanto más consigamos vencer sus inhibiciones sexuales y sus prejuicios morales. En esta cuestión solamente podemos alcanzar el éxito si oponemos a la ideología burguesa, hipócrita y negativa, una ideología que se pronuncie a favor de la sexualidad (Reich, 1980, p. 102-103).*

Reich volta a insistir no desbloqueio mental e social relacionado aos corpos e aos seus usos, e em como uma pedagogia de orientação burguesa os constrói com padrões claramente predefinidos. Reich parte da ideia de que toda rigidez muscular tem sua origem em um momento concreto. Na rigidez muscular, podemos ler a história e o significado da produção do corpo rígido. Nesta interpretação, que segue fundamentada na psicossomática, Reich vê um espaço de possibilidades, de educação e reeducação corporal.

Nesse sentido, a pedagogia corporal de Reich se propõe a liberar o que ele denomina energias vegetativas, por meio das quais será possível libertar o sujeito. Seu interesse não é o corpo como objeto de intervenção/manipulação/libertação, mas sim nos efeitos e relações das intervenções entre o corpo e a mente. Não se trata de um modelo ginástico ou da aplicação sistemática de exercícios que utilizam a massagem corporal; não é suficiente o relaxamento dos ombros<sup>20</sup>. Em um sentido mais amplo, há que ler a obra de Reich como uma verdadeira revolução corporal, no sentido que ajudou a pensar os corpos a partir de novas perspectivas. Como propõe Brohm, “con Wilhem Reich como maestro pensador, una verdadera religión del cuerpo ha nacido y quiere resucitar, desembastillar al cuerpo que la sociedad moderna ha construido” (2001, p. XVII). Reich é especialmente significativo por conectar os aspectos

<sup>19</sup> É interessante a visão particular que Albertini (1994) oferece dos trabalhos pedagógicos de Reich.

<sup>20</sup> Esta temática foi estudada por Wagner (1994).

corporais aos sociais. O que afeta e configura as neuroses dos sujeitos encontra-se diretamente relacionado à construção dos modelos corporais e como estes afetam o sujeito, com relação aos níveis de repressão corporal<sup>21</sup>.

### 7.2.2. A EDUCAÇÃO DO CORPO SIMBÓLICO

É possível pensar na dimensão simbólica do corpo a partir dos trabalhos de Cassirer, e, concretamente, a partir de seu *Philosophie der Symbolischen Formen* (1929) e de outros autores que, situados em posições pedagógicas discursivas ou por meio de outras disciplinas, acreditaram na possibilidade de romper com o monopólio de uma pedagogia em que o corpo sofria uma posição de sequestro<sup>22</sup>. Cassirer coloca a dimensão simbólica como uma das competências antropológicas fundamentais, sem as quais seria errôneo conceber e interpretar o homem e suas possibilidades. Entre muitas das abordagens que configuram uma certa arquitetura da dimensão simbólica do corpo, é relevante o que Vilella propõe em *Do corpo equívoco*:

*Ahora, en cuanto forma simbólica, el cuerpo se asume como objeto epistemológico privilegiado de la modernidad, ya que a través de la desconstrucción del significado asimilado al cuerpo es posible analizar como se constituye un modo específico de relación real.* (Vilella, 1998, p. 10)<sup>23</sup>

Falar da dimensão simbólica do corpo e de sua pedagogia é possível, entre muitos outros aspectos, porque cada vez se analisa menos (pelo menos como única afiliação) a partir de posições objetivas (o corpo entendido como *cuerpo-objeto*), passando, por sua vez, a ser interpretado como parte integrante dos processos de subjetivação, que dão lugar a

<sup>21</sup> Entendo por repressão corporal não apenas aqueles aspectos que fazem referência à repressão sexual dos sujeitos, mas toda aquela que tenha a ver com as corpo-normatividades. Entre outros, situo a estigmatização dos sujeitos por terem se tatuado, perfurado, operado, mudado, definitivamente, seu corpo.

<sup>22</sup> Será precisamente sua capacidade de caracterizar-se como *capax symbolorum* que propõe Duch que sua corporeidade necessariamente terá que ter a vertente simbólica e não somente física (1997).

<sup>23</sup> Para a autora portuguesa, a dimensão simbólica (e significativa do corpo) é possível graças às diferentes expressões de racionalidade que oferecem a arte, a ciência, a teoria do conhecimento, a pedagogia ou a ética. O conhecimento passa a implicar diretamente no do corpo, pois nos grilhões de sua configuração o corpo se constitui como o conhecimento da realidade.

diversas produções de subjetividade (Probyn, 1992). Esta dimensão simbólica do corpo é traduzida por Bárcena et al. como linguagem poética, e o corpo passa então a ser entendido como “el lugar que da lugar a los acontecimientos de la existencia” (2002, p. 12).

Estou falando, definitivamente, da mesma estrutura à qual me referi em mais de uma ocasião nos primeiros capítulos do presente livro. Trata-se da constituição e da relação dos conceitos que na língua alemã servem para designar justamente essas duas dimensões ou perspectivas do corpo: *Körper* e *Leib*<sup>24</sup>. A diferença entre os dois conceitos de um mesmo termo não foi realizada na língua castelhana e não é necessária, a não ser que se concretize com o apoio de outra palavra para dar-lhe um significado mais específico e afinado. O termo que me interessa ressaltar é o conceito de corpo como *Leib*, que, nas palavras de Marzano, se trata “de un cuerpo-sujeto-intencional” (2002, p. 1). É, pois, a partir desta perspectiva, que se abre a possibilidade que o corpo possa ser visto como algo mais do que propriamente o físico (*Körper*) e seja visto como a parte constitutivamente subjetiva da pessoa. Nas palavras de Merleau-Ponty, trata-se de confirmar que “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, más aun, soy mi cuerpo” (1945, p. 175). O novo olhar para o corpo se traduz como corporeidade e situará o sujeito em uma posição relacional, pois sua corporeidade não surgirá, senão por meio da entrada em contato (da socialização) com os outros corpos que são diferentes a ele.

A pedagogia do corpo simbólico bebeu das fontes dos movimentos pedagógicos do pré-guerra, especialmente das abordagens do movimento da Escola Nova e da pedagogia naturalista, pois estas pedagogias não se colocavam como objetivo (implícito ou explícito) a coisificação do educando, sem o melhoramento e estimulação da sua expressividade corporal. São pedagogias interessadas na dimensão *Leib* do corpo, e não se centram exclusivamente em sua dimensão *Körper*. Essa reivindicação do corpo simbólico se realiza, apesar da insistência por parte de algumas pedagogias de dessignificar as dimensões significativas dos corpos<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> A diferença entre *Körper* e *Leib* é uma precisão terminológica e conceitual compartilhada por boa parte dos fenomenólogos. Entre outros, é relevante a abordagem feita por Stein: “el cuerpo (*Leib*) está caracterizado y distinguido de la carne (*Körper*) pura y materialmente que lo constiuye” (1992, p. 57).

<sup>25</sup> Como Melich afirma: “en muchas ocasiones la corporeidad no irrumpe en lo cotidiano, sino que se oculta



Se revisarmos os trabalhos de Fullat, em relação ao tema do corpo, perceberemos como o autor insiste nesta dimensão simbólica. Para o autor, “el cuerpo humano puede ser -más allá de su positividad física- por un lado, *cuerpo estesiológico* -cuerpo de sensaciones- y, por el otro lado, cuerpo *volitivo* -que se mueve según decisión. Aparece una nueva figura, la de ‘cuerpo-propio-mi cuerpo’ en cuanto experimentado por la conciencia personal, no coincidente con el cuerpo estudiado e intervenido por los tecnocientíficos de la educación” (1989, pp. 162-163). O corpo-próprio, o meu, a corporeidade é esta parte simbólica que transcende além do meu corpo físico.

### 7.2.3. O RETORNO NEORROMÂNTICO À NATUREZA E SUA PEDAGOGIA

No período que vai do final da Primeira Guerra Mundial até final dos anos sessenta, muitos autores afirmam que os corpos dos cidadãos estiveram sumidos em uma vivência cinza, na qual a globalidade, a liberdade e a utilização lúdica do corpo havia desaparecido completamente dos discursos pedagógicos e das práticas sociais. Em seu lugar haviam ressurgido antigas concepções do corpo que já mencionei em diferentes partes do capítulo anterior e que se caracterizavam por conceber o corpo dos cidadãos a partir de uma perspectiva de controle<sup>26</sup>.

#### 7.2.3.1. REVOLUÇÃO SEXUAL E PEDAGOGIA

A resposta perante o excessivo controle dos corpos nas práticas de educação corporal (com a consequente tradução de um excesso de competitividade nos exercícios de educação física) será a de um retorno a sua concepção romântica. Em maio de 68 ocorreu, a partir de uma perspectiva simbólica, um ponto de inflexão na hermenêutica do

---

en lo corporal, en lo objetual. Ello es particularmente manifiesto en algunas relaciones pedagógicas. La corporeidad es la unidad antropológica que hace posible que yo me construya vitalmente en uno entorno vivencial (Umwelt) y en un tiempo propio (Kairós)” (1994, p. 84).

<sup>26</sup> De fato, podemos afirmar que haviam ressurgido práticas pedagógicas corporais que partiam de uma concepção de corpo como corpo-objeto, entre as quais podemos encontrar a ginástica medicalizada que buscava construir um corpo normativizado.

corpo das décadas do pós-guerra na Europa<sup>27</sup>. Mas, para ser mais exato, maio de 68 foi, na verdade, um exercício de contraculturalidade, como o manifesto na conceitualização que faz Theodore Roszak, já que esse movimento representou uma alternativa cultural que colocava uma nova *Weltanschauung* em que os corpos começavam a assumir um novo papel na sociedade (Roszak, 1977)<sup>28</sup>. Essa contraculturalidade corporal se fundamenta na ideia que “mayo de 68 había valorizado la ruptura con las conductas misóginas especialmente devotas de la pureza sexual y de la moral del sacrificio (...) pero más que la liberación sexual y moral, sería necesario liberar el cuerpo de la sede del patrimonio genético, incluyendo las rupturas de género y de especie” (Bernuzzi, 2000, p. 56).

De fato, maio de 68 representou um alto nível de autogestão do corpo dos cidadãos, que estava conectado como o incremento de liberdade (Martínez, 2003). Esse incremento da liberdade pretendia, entre outras propostas, ressexualizar o corpo, possibilitando que o homem recuperasse sua dimensão erótica polimorfa e que o corpo passasse a ser um instrumento de prazer e não só de trabalho. Nesse sentido, a nova pedagogia que surgiu por meio do movimento reivindicativo de maio de 68, retomando as ideias propostas por Marcuse, se converteu em uma pedagogia erótica, estética, bela, sensível e sensual<sup>29</sup>. Será

<sup>27</sup> É interessante o que disse Siguán (1978, p. 213) com relação aos protestos de junho de 1967 em Berlim e maio de 1968 em Paris, onde expôs que alguns jornais afirmavam que os estudantes levavam no bolso o livro de Marcuse *La tolerancia represiva*, que em castelhano foi publicado na forma do artigo em *Convivium*, 1968, 27, 105-123, e publicado originariamente em inglês como capítulo de livro intitulado “*Repressive tolerance*”, dentro de DDAA (1965) *A critique of pure tolerance*. Boston: Beacon. Para Marcuse, similarmente à Reich, a repressão se centra grandemente na questão sexual. Existe uma sobre-repressão da sexualidade, que nas palavras de Munné “desexualiza casi todas las partes del cuerpo y limita la sexualidad a la actividad genital reproductora, lo que representa subordinar los instintos a la procreación. Y aunque esto reduce el potencial del placer humano, permite desviar la energía libidinosa sobrante hacia actividades socialmente útiles; esto es, el resto del cuerpo pasa a ser utilizado socialmente o mejor dicho explotado económicamente como instrumento de trabajo” (1982, p. 120).

<sup>28</sup> Neste mesmo sentido é significativo o que disse Mayoral y al. “aunque se hable de los postulados surgidos en el 68, estos no dejaron de tener influencia en el pensamiento, las actitudes y los estilos de vida. Al mismo tiempo, en la misma década, favorecida por los cambios culturales y por la progresiva incorporación de la mujer al mercado remunerado, se produjo la eclosión del feminismo, de gran influencia en el tema que nos atañe, a nivel macrosociológico y, sobre todo, en los círculos de interacción y en los entornos microsociológicos” (2003, p. 175).

<sup>29</sup> Colleldemont disse o seguinte com relação à presença da dimensão estética na pedagogia: “Cuando la estética fundamenta la pedagogía, el arte, los símbolos y los imaginarios se convierten en la parte más significativa del proceso formativo de la persona. El referente estético es, en este sentido, uno de los elementos clave para la fundamentación filosófica de la actividad educativa” (2002, p. 15).

por meio da libertação dos corpos que se poderá libertar a sociedade, sobretudo se a pedagogia não se limita a reproduzir esse modelo de repressão corporal.

Uma das concretizações das ideias do movimento de maio de 68 ocorreu no movimento político dos verdes alemães e em sua pedagogia<sup>30</sup>. Para Quintana se trata de um movimento que pode ser caracterizado pela sua “crítica del sistema social y económico (...) de inspiración marxista, en la línea de los críticos de la escuela de Frankfurt. Ha hallado gran acogida en la juventud intelectual y viene a ser una propuesta alternativa propia de la generación del 68, cuya máxima fuerza se hizo sentir entre mediados de los años 70 y comienzos de los 80” (1995, p. 72). A pedagogia dos verdes, como todo movimento de libertação de maio de 68, busca um modelo pedagógico que não reprima o corpo, mas que possibilite ao máximo sua libertação. Juntamente com esta perspectiva começa a se desenvolver o movimento de libertação da mulher, encabeçado pelo movimento feminista. Esta libertação tinha sentido porque, como propõe, Sarraceno “la represión de toda la sociedad se descarga, como siempre, sobre la mujer, la cual, a su vez, transfiere sobre los niños la agresividad recibida del resto de la sociedad” (Sarraceno, 1977, p. 102).

A constituição de uma pedagogia neorromântica dos corpos dos sujeitos pedagógicos permanece vertebrada, entre outro elementos, por uma série de variáveis que ajudariam a reafirmar o papel dos corpos. É a partir desta perspectiva que podemos falar da reivindicação dos corpos, da explosão do corporal, da revolução hedonista e da multiplicação dos modelos corporais. A reivindicação corporal de maio de 68 representa um avanço significativo na constituição dos novos modelos de corpos dos adolescentes, das mulheres, das pessoas com deficiência e dos corpos englobados na cultura *queer*.

Todas estas questões se veem incrementadas por outros movimentos sociais que põem o corpo em jogo. Merece uma menção especial o movimento de resistência corporal conhecido como “negritude” e liderado

<sup>30</sup> No caso da Alemanha, o movimento começou um ano antes, com os protestos dos universitários berlineses pela morte de um estudante durante os enfrentamentos com a polícia pelo protesto da visita do Sha da Persia à Alemanha. Para Colom e Mèlich, os estudantes alemães “partían del hecho que la sociedad impedía la satisfacción de los deseos de la mayoría de las personas tanto a nivel social como colectivo” (1994, p. 30).

pelos Panteras Negras. Tratava-se de reivindicar uma identidade corporal ligada à questão racial que mais tarde passaria a estar situada na ordem das reivindicações sociosexuais ou mais exatamente *sociohomossexuais*.

A explosão da corporeidade neste período é concebida por alguns autores como o *big bang corporal*. Esta explosão corporal passa por romper com os modelos corporais-sexuais estabelecidos pelas sociedades e que se constrói de forma maniqueísta e excludente. Desta maneira querem colocar outras corporeidades que não se prestam ao jogo de corpos dicotomizados e que se encaixam na lógica de corpos bons e corpos maus, ou corpos brancos e corpos negros, ou, no entanto, corpos heterossexuais e corpos homossexuais.

### 7.3. PEDAGOGIA DO CORPO EM MOVIMENTO

Temos visto diferentes perspectivas que nos permitem reconstruir alguns itinerários corporais no campo pedagógico. Há um aspecto que me parece especialmente relevante neste capítulo em torno da subjetividade corporal e sua pedagogia. Trata-se da dança e de sua pedagogia, que nos permitem fazer uma releitura ampla e sugestiva do tema que nos ocupa neste capítulo. Este tema nos dá uma especial perspectiva que nos permite refletir e entender a subjetividade corporal dando um passo além. Por outro lado, o fato de existir uma ampla bibliografia dedicada ao tema orienta sua relevância em um capítulo que faz referência à simbologia corporal<sup>31</sup>.

Se no capítulo anterior falava de pedagogias que “silenciam” os corpos, que não os permitem “mover-se” com liberdade, mas que tem que fazê-lo ordenadamente, seguindo os ritmos e itinerários corporais desenhados previamente, agora podemos falar de corpos que encontram seu sentido a partir do movimento: de um movimento livre, aberto, sem ter sido marcado nem previamente desenhado. Como Sibony aponta “el cuerpo danzando, es la presencia que se busca, justo en el cuerpo, pero gracias al cuerpo. El cuerpo es el instrumento, pero es también el

<sup>31</sup> Alguns dos trabalhos dedicados a esta temática são: Green (2001), Esteban (2003), Faure (2000), Marmin (1997), Léonardi (2000), Shapiro (2001), Commeignes (2000) y Sibony (1995).

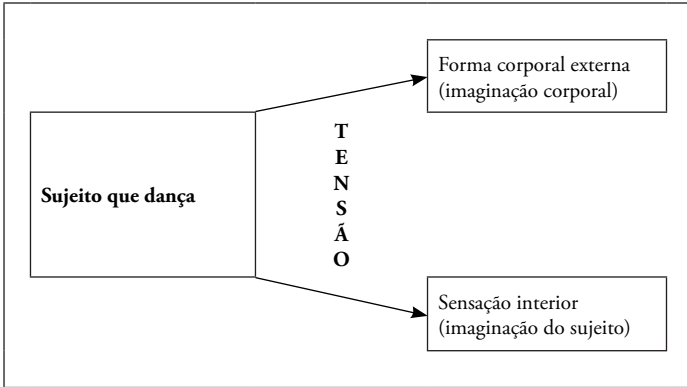
espacio vivo de un nexo con el ser que le depasa” (1995, p. 114). Com a possibilidade de instaurar no corpo o movimento, a conexão subjetiva e o espaço vivo (e portanto não estático), nos podemos referir novamente à educação por meio do corpo. Nos falta questionar: qual é a finalidade que busca a pedagogia da dança? Ter os corpos educados? Educados de forma normativa? ou talvez educar por meio da presença consciente e ativa do sujeito em seu corpo?

O corpo em movimento nos permite olhares que do contrário ficariam perdidos, inativos, estéreis. Olhares que permitem reler o corpo e sua educação em um novo tom, que nos reenvia à construção de diferentes imaginários corporais. Falar de imaginário é nos colocar em um território daquilo provável, daquilo impensável, daquilo nunca visto (Jean, 1991). É assim que os imaginários sociais, ligados à percepção dos corpos, podem se entender a partir de múltiplas perspectivas, não necessariamente positivas. Dizia mais acima que as pedagogias analisadas capítulo anterior nos falam de corpos normativos, e previamente definidos. Como se imagina a sociedade dos corpos, e como entram no imaginário dos corpos não normativos, é uma questão a ter presente. A dança se converte em um movimento contrário à normatização, pois “permite al sujeto liberarse de las imágenes preconcebidas sobre los usos del cuerpo, para encontrar sus propias imágenes” (Comomeignes, 2000, pp. 43-44)<sup>32</sup>. Os corpos em movimento experimentam os imaginários, além do que se podia imaginar previamente ao se iniciar os processos formativos ligados à dança e ao corpo. Essa experimentação do imaginário consiste, seguindo Comomeignes: “en aprender como usar los saberes del cuerpo y del movimiento (sobre le cuerpo en movimiento) para liberarse e inventar otros” (2000, p. 47). Deste processo se pode extrair o seguinte esquema:

---

<sup>32</sup> Faço referência, sobretudo, à dança contemporânea e não tanto à dança clássica. Seguindo o que propõe Louppe, a dança contemporânea supõe uma ruptura epistemológica com as imagens comuns e tradicionais do corpo dançando (1997, p. 13).

*Tensões entre forma exterior e sensações interiores da corporeidade*



Essa tensão que possibilita a educação simbólica do corpo a partir dos imaginários não é nada mais que a confrontação, ou se preferir a dialética, entre o corpo visível e o corpo invisível (externo e interno). O movimento por meio da dança permite múltiplas possibilidades, como Luis (bailarino) nos narra em relação à suas atuações:

*Expongo cosas que no puedo verbalizar, o sea, expongo un lenguaje, yo hago unos signos (...) Creo unos collages, unas mezclas, unos mundos donde yo nado, donde yo lo que quiero es que el público se lleve preguntas, de alguna manera, porque yo no tengo... o sea, yo no tengo la verdad (Esteban, 2003, p. 54).*

Questões abertas para seguir permitindo estes imaginários disponíveis nas percepções do corpo formam parte da dimensão simbólica do corpo por meio da pedagogia da dança. Esse corpo que dança se converte em corpo que emociona e que nos interroga de novo:

*El cuerpo que baila es el cuerpo que vive, que se transforma en cada momento para sus múltiples usos. Ese cuerpo atraviesa de un registro a otro a veces con suma facilidad. En otras ocasiones necesita desnudarse, despojarse de sí mismo para dejarse habitar por otros estados, entregarse a otra percepción de su ser y del mundo. El bailarín transita entre sus cuerpos, entra en una especie de trance (Margarit, 2000, p. 112).*

Uma das formas de trabalhar os imaginários corporais é por meio do que se designou como *procesos de incorporación*. O verbo *incorporar* faz referência a uma ação que tem o corpo como elemento central. Mas, ao que faz referência exatamente este processo? Para Faure, a incorporação é “la forma sensorio-motriz y cognitiva de los movimientos y de las posturas de los lugares principales y de los valores estéticos surgidos de la historia de la danza” (2000, p. 74). Esta referência à história das formas aprendidas faz referência direta ao que foi exposto no capítulo dedicado à teoria do corpo (cap. 3), quando falei das técnicas do corpo propostas por Mauss e outro conjunto de autores que, a partir da sociologia, trabalham o tema com certa profundidade (Bourdieu, Le Breton, Turner, etc.). Mas, além da teorização sobre a experiência de incorporar, é relevante pensar no processo em si. Se nos centramos no que López afirma: “lo que no me pasa por el cuerpo, no lo aprendo”, podemos entender parte do que pode significar a incorporação<sup>33</sup>.

Portanto, na dança, mas também de forma extrapolável em qualquer práxis pedagógica, encarnar a palavra, o imaginário por meio do corpo, será necessário para poder converter-se em sujeito, além das limitações que a objetivação e/ou codificação nos podem oferecer.

---

<sup>33</sup> Citado por Pellarolo (2000b, p. 169)

## **CAPÍTULO 8**

# A presença do corpo nos discursos pedagógicos contemporâneos



# A PRESENÇA DO CORPO NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS

*Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas. El cuerpo puede ser codificado como un símbolo virtual en los jeroglíficos de la esperanza o constituido en los signos refractados del intercambio físico (...) El cuerpo es el punto central —el point d'appui— en la reiniciación dialéctica del significado y el deseo.*

[McLaren, 1997, p. 84-85]

*Tradicionalmente la escuela necesitó cuerpos educados para poder llevar adelante sus objetivos curriculares. Pero no sólo se trataba de que el niño tuviera unos hábitos adquiridos que le permitieran estar tranquilamente sentado en su pupitre. La escuela sabía que para mantener esa regulación se necesitaba un trabajo permanente y eso se trataba, por una parte, con los mismos aprendizajes y por otra, con el control disciplinar.*

[Tizio, 2006]

## INTRODUÇÃO

Após estudar a construção discursiva do corpo em diferentes pedagogias propostas ao longo do século XX, é necessário estudar a produção de discursos pedagógicos sobre o corpo que acontece na atualidade. Partindo da hipótese de que os últimos anos do século XX serviram para transformar os olhares existentes sobre o corpo, a pedagogia iniciou um novo período e incluiu o corpo como objeto de estudo. As Ciências Sociais produziram essa mudança já no terceiro terço do século XX; no

campo da pedagogia, foi necessário esperar um pouco mais para assistir a essa transformação hermenêutica. No entanto, nesse sentido observam-se diferenças significativas entre a produção de trabalhos realizados nos Estados Unidos e na França e os feitos na Espanha. Assim, enquanto nos dois primeiros contextos o corpo e a pedagogia há anos se encontraram – discursivamente falando, em nosso contexto – é atualmente que acontece essa aproximação, que nós situamos nos primeiros anos do século XX.

### **8.1. O INÍCIO DE UMA NOVA HERMENÊUTICA CORPORAL**

É difícil resumir quais são os primeiros autores de nosso país que se interessam por estudar o corpo a partir da pedagogia. É fato que um dos pesquisadores chave tem sido Octavi Fullat, autor mais avançado que o resto dos teóricos da educação no tema que nos ocupa. Seus trabalhos abrem uma linha hermenêutica das posições, perspectivas e negações que a pedagogia tem usado em relação aos corpos dos educandos. Devemos situar, em relação à pedagogia espanhola, os trabalhos de Fullat como sendo o ponto de partida da mudança pedagógica para a corporeidade. Posteriormente, existem diferentes trabalhos que se aproximam do corpo também a partir de muitas perspectivas diversas, e que nos permitem reconstruir uma primeira geografia do território da pedagogia corporal. É na passagem do século XX para o século XXI que situamos a mudança da pedagogia para o corpo, pois é nesses momentos que se produz o número mais relevante de trabalhos. Autores como Vilanou (2001a, 2002b), Gervilla (2000), Mèlich (1994b), Bárcena e Mèlich (2000), Minkévich (2000), Cullen (1997), Pedraz e Brozas (1997), Schaidler, Larrosa (1999), Bárcena, Tizio, Larrosa e Asensio (2003) e Ferrer (2002) publicaram um importante conjunto de estudos em língua espanhola que começa a mostrar o que há por trás do que denominamos *pedagogia do corpo*.

Contudo, não quero concentrar-me somente naqueles discursos produzidos unicamente por autores que publicam seus trabalhos em espanhol, mas entendo que a abertura a outros trabalhos, países, contextos e olhares poderá ajudar a ampliar os horizontes. Nesse sentido, estu-

dei também os discursos produzidos por Shapiro (1997), McClelland, Dahlberg e Plihal (2002), Green (2001), McLaren (1997), Lopes (1997, 2000a, 2000b), Rabak (2000), e Gore (2000). Me concentrarei em abordar os discursos desses autores para oferecer um leque das temáticas que atualmente têm como objeto as relações entre o corpo e a pedagogia.

### **8.1.1. A NOVA DISCURSIVIDADE**

Tenho insistido, em diferentes parágrafos do livro, que meu objetivo não era estudar os discursos sobre o corpo que têm sido formulados em relação à educação física. Apesar desse esclarecimento, que epistemologicamente me situa em coordenadas bastante diferentes, tenho retomado alguns trabalhos elaborados a partir dessa disciplina que me permitem interpretar o corpo além da sua dimensão física<sup>1</sup>. Na análise feita fica evidente a relevância do corpo nos discursos das Ciências Sociais. A pedagogia, entendida também como ciência social, ficava à margem (se analisarmos quantitativamente, ainda continua) da produção de discursos sobre os corpos. Podemos formular muitas questões sobre este silêncio, mas, tal como alguns pesquisadores sugerem, a negação do discurso corporal responde ao privilégio de uma pedagogia da dimensão intelectual, em detrimento de uma pedagogia que considera a corporeidade (Fullat 1989, Vilanou 2002, Britzman 2002).

Uma das hipóteses para essa mudança nos objetos de estudo posiciona alguns dos pesquisadores em disciplinas além da pedagogia. Esse é o caso do próprio Fullat e de Mèlich (dedicados à filosofia da educação, mas com formação inicial no campo da filosofia) e Vilanou (situado no campo da pedagogia, mas também com formação em filosofia e em teologia, e interessado pela dimensão estética da pedagogia). Outro grupo significativo de autores se posiciona em hermenêuticas foucaultinas da educação e, nessas, (assim como acontece ao longo da obra do filósofo francês) o corpo é um elemento chave. Seria o caso dos trabalhos de Lopes (1997, 2000a, 2000b), Rabak (2000), Gore (2000), Bárcena, Tizio (2003). Desenha-se, pois, uma transferência das Ciências

---

<sup>1</sup> Entre os quais encontramos a Cullen (1997), Pedraz e Brozas (1997), Furlán (2002) e Minkévich (1999).

Sociais, principalmente da filosófica (mas alimentada por muitas outras disciplinas), da temática corporal para a pedagogia<sup>2</sup>.

### 8.1.2. PEDAGOGIA DO SILÊNCIO DOS CORPOS

Um dos temas que aparece repetidamente nos discursos é a contradição/contraposição entre *mente e corpo* na educação, ou aquilo que pode ser denominado como *fundamentos do dualismo pedagógico*. Boa parte dos trabalhos estudados enfrenta essa perspectiva, embora seja certo que os trabalhos de Fullat (1989) e Varela (1991) são os mais relevantes. Essa última autora, posicionada na sociologia da educação, afirma, em relação ao dualismo pedagógico, que:

*Los análisis del sistema educativo han tendido, en general, a privilegiar la importancia de los factores ideológicos, los procesos de inculcación simbólica, olvidando o relegando con demasiada frecuencia que en la escuela se despliega y aplica una física —o si se prefiere una microfísica— del poder que incardina los cuerpos (Varela, 1991, p. 229).*

Também Bárcena et al. (2003) partem dessa constatação:

*Parece que tanto los discursos pedagógicos que se construyen, como las palabras que se transmiten en las instituciones de formación, se dirigen a la inmaterialidad de una “mente”, o a un “espíritu” que hay que formar, pasando por encima cuerpos, aunque lo que primero se vea sean esos cuerpos en pleno crecimiento y permanente transformación (Bárcena y al., 2003, p. 3).*

Os corpos se convertem, assim, no objeto negativo da pedagogia. Potencializa-se uma *pedagogia do silêncio dos corpos*, e a palavra passa a ser dada às mentes, oferecendo-lhes um espaço/status de privilégio nos discursos e práxis pedagógicas<sup>3</sup>. A pedagogia do silêncio corporal é, de fato, o que se pode inferir da pesquisa sobre a maioria das publicações e

<sup>2</sup> Entre outros, também é importante a influência da antropologia (principalmente com os trabalhos de Le Breton) e da sociologia (com os trabalhos de Turner).

<sup>3</sup> Bárcena diz em relação ao silêncio corporal: “La primera demanda que suele dirigirse al aprendiz, en determinadas épocas de su escolarización, tiene que ver con el silencio y la quietud, como si un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje” (2003, pp. 3-4).

trabalhos relativos ao corpo: o corpo na discursividade pedagógica passa a ser silêncio, tal qual o é em suas práxis. No entanto, esse silêncio corporal nem sempre se estrutura de modo semelhante. Quando as crianças são pequenas, aprendem, principalmente por meio do corpo, os outros corpos e as diferenças existentes entre seu eu corporal e os outros eu(s) corporais<sup>4</sup>. Dessa aprendizagem inicial (que trabalhamos com maior profundidade no capítulo anterior), se passa a uma situação de esvaecimento nas formas de aprendizagem. É assim que se desloca a aprendizagem de posições corporais para uma aprendizagem, principalmente, mental ou intelectual.

Essa é uma crítica que Dewey já lançava em *Democracia e educação*, ao afirmar que os professores nas escolas têm especial interesse em manter os

corpos dos educandos “controlados”, com a finalidade de potencializar o que para a escola é mais importante: a aprendizagem intelectual<sup>5</sup>. E se Dewey o formulava a inícios do XX, em inícios do século XXI esta temática continua sendo objeto de reivindicação. Também se repete a demanda de incluir o corpo na teoria da educação em um dos manuais da matéria publicado recentemente:

*La Teoría de la educación se encuentra escorada hacia una concepción meramente intelectualizada del hombre; los campos del sentimiento, la afectividad y lo que denominamos globalmente psicomotricidad han sido cultivados por añadidura (...) El cuerpo, en tanto que analizado por filósofos, médicos, anatomistas, fisiólogos, artistas suele contemplarse prioritariamente como objeto del mundo exterior, la parte de cosa que todos tenemos; así ocurre también en educación, cuando el conocimiento y la experiencia adquirida sobre nuestro cuerpo debiera ser un área importante de la formación básica y componente de especialización de los profesionales de este campo (García y García, 2001, pp. 164-165).*

<sup>4</sup> Bárceña e Mèlich dirão que “En el contexto de esa diferenciación los humanos aprendemos a dominar nuestro cuerpo y nos volvemos agentes competentes: aprendemos a ejercer un control sobre nuestro cuerpo y además aprendemos a darnos cuenta de que los demás nos ven y porciben el control que ejercemos sobre nuestros cuerpos” (2000).

<sup>5</sup> Varela dirá em relação a ese tema que “hay que señalar también que, al menos desde la crisis de mediados de los setenta, los centros educativos de élite comienzan desde muy pronto a iniciar a sus alumnos en una fuerte disciplina académica vertida sobretodo a la adquisición de destrezas intelectuales” (1991, p. 247).

A reivindicação de não relegar o corpo a um estado de silêncio, de complemento secundário ou terciário, de negação constante de sua discursividade e linguisticidade, é o elemento chave da reivindicação de uma pedagogia do corpo. Basta observar os currículos dos diferentes níveis formativos (incluindo pela temática que nos ocupa, os estudos de pedagogia, magistério e educação social) e, sem muita dificuldade concluiremos o mesmo: o que interessa é a parte intelectual dos sujeitos. Essa perspectiva é apoiada pelo recente trabalho de McClelland et al (2002), em que afirmam que uma revisão rápida das teorias da aprendizagem nos situará na ordem do intelectual. As mentes (ou se quisermos os cérebros) são o privilégio de toda pedagogia e, nessa arquitetura da educação, os corpos têm um papel de subordinados ao intelecto<sup>6</sup>. O intelecto se fundamenta, principalmente, na razão, enquanto que o corpo o faz nas emoções. É por meio do corpo que os estudantes respondem com tensão, irritação e outras formas que incomodam, provocam e perturbam o trabalho intelectual. O corpo é, a partir da perspectiva desses mesmos autores, o que provoca as distrações dos educandos, e também será por meio de seu corpo que ocuparão esse tempo de distração<sup>7</sup>.

Esse rompimento é um dos elementos chave para repensar a discursividade pedagógica, mas é, ao mesmo tempo, um ponto de partida do novo paradigma ou, se quisermos, da mudança hermenêutica pedagógica que McLaren aponta da seguinte forma no contexto dos Estados Unidos:

*La hegemonía cultural/moral de los principales enfoques del currículum, de la pedagogía y de la epistemología se están agrietando —y en algunos casos resquebrajando— por el efecto de las nuevas estrategias posmodernas deconstructivas desarrolladas por la cultura depredadora (McLaren, 1997, p. 79).*

Esse começo tem possibilitado incluir o corpo nos discursos pedagógicos, rompendo a hegemonia da intelectualidade escolar<sup>8</sup>. Uma

<sup>6</sup> Para Vick (1996), é clara essa subordinação no período estudado (1850-1950), em que o corpo e a vivência corporal não podem aportar aprendizados positivistas aos sujeitos pedagógicos.

<sup>7</sup> Tal como apontam, nas descrições dos estudantes as atividades corporais são indicadas como situações de aprendizagens problemáticas (McClelland, 2002).

<sup>8</sup> Desta forma, McLaren afirmará que “el problema de las escuelas no radica en que ignoren los cuerpos, sus

hegemonia que “ha intentado congelar este juego de la *différence* no sólo con la defensa del principio de unidad, sino también con la formulación de teorías cerradas que han procurado cosificar la educación —y por ende lo corporal— a fin de impedir la diseminación del significado de la pedagogía” (Vilanou, 2002, p. 373).

Assistimos, pois, a um exercício hermenêutico que abre a possibilidade de romper com uma situação na qual a aprendizagem intelectual se encontrava instalada na mais alta torre de marfim, enquanto a vivência corporal e suas possibilidades pedagógicas eram consideradas problemáticas (em termos platônicos, a prisão) que dificultam, incomodam, pervertem, etc., que não permitem um bom processo de acesso ao “mundo das ideias”.

### 8.1.3. CORPO, PODER E EDUCAÇÃO

Outro tema que repetidamente aparece nos discursos pedagógicos sobre os corpos é o do *exercício do poder sobre os corpos*. Essa é uma temática relevante para aqueles autores que partem de uma epistemologia foucaultiana e que buscam descobrir os pontos a partir dos quais a pedagogia se instaura como formadora de corpos modelados normativamente. Portanto, trata-se de estudar os discursos que se referem ao corpo, à pedagogia e ao poder. Para isso devemos recorrer à discursividade foucaultina proposta em *Surveiller et punir* (1976a), em que o autor afirma, no capítulo denominado “Los cuerpos dóciles”, que: “El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone” (1976a, p. 141), e acrescenta que “la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, *cuerpos dóciles*” (1976a, p. 142). Se no capítulo anterior apontamos o privilégio de uma educação intelectual e moral dos sujeitos, será necessária a existência de uma demonstração de controle, submissão e docilização corporal se quiser que seja mantido o “privilégio” mental. Como se pode, de outra maneira, educar as mentes se os corpos se movem, dizem, falam, incomodam, atuam e ainda,

---

placeros, ni el sufrimiento de la carne (aunque se admite que ello es parte del problema), sino en que infravaloren el lenguaje y la representación como factores constitutivos en la formación del cuerpo/sujeto como el creador de significado, la historia, la raza y el género” (1997, p. 91).

se encontram sexualizados? Foucault nos coloca exemplos de práticas pedagógicas antigas, mas, de certa forma, ainda vigentes:

*Consideremos el ejemplo de la clase. En los colegios de los jesuitas, se encontraba todavía una organización binaria y masiva a la vez: las clases, que podían contar hasta doscientos o trescientos alumnos, y estaban divididas en grupos de diez (1976a, p. 149).*

Cada momento histórico tem desenvolvido formas para exercer esta hegemonia de controle corporal, embora frequentemente trata-se de repetições que seguidamente buscam o mesmo objetivo: a produção de corpos normalizados. Essa produção de corpos normais, que inclusive podemos denominar *normativos*, é parte da *cultura somática* que cada sociedade privilegia e que a exerce justamente a partir de posições de poder, principalmente por meio do que o próprio Foucault designou como a biopolítica. Todo esse exercício de escolarização das corporeidades não está livre de problemáticas, porque frequentemente partiu do que interessava ao educador para concretizar seus objetivos e não do projeto (pessoal, corporal, etc.) dos educandos. Esta problematidade passa por instaurar “una cierta ritualización mecánica de los movimientos, territorialización de los gestos, modelización de las fisonomías, tallado de los semblantes, concreción y cálculo de los deseos y exclusión de los desdenes” (Pedraz, 1997, p. 9).

Entre os diferentes autores que têm trabalhado esta temática, os aportes de Gore (2000) nos oferecem a perspectiva mais clara e precisa da disciplina dos corpos. Gore inicia seu capítulo com a seguinte citação de Morey: “Si nos reconocemos en el discurso de Foucault es porque lo que hoy nos resulta intolerable ya no es tanto aquello que no nos permite ser lo que somos, sino aquello que nos hace ser lo que somos”<sup>9</sup>. Não permitir-nos ser o que somos ou obrigar-nos a ser o que somos, uma diferença sutil que aponta a linha crítica da instauração e o controle dos corpos normativos que Dore tentou abranger. Para a autora, trata-se do fato de que a escola tem o corpo como objeto de boa parte das suas intervenções, mas este se posiciona a partir de sua passividade, dado que:

<sup>9</sup> A citação de Morey é de (1992) “On Michel Foucault’s philosophical style: Towards a critique of the normal”, T.J. Armstrong (ed.) Michel Foucault Philosopher. Nueva York: Harvester Wheatsheaf, 117-128.



*La práctica pedagógica, a través de las situaciones y las épocas, se halla relacionada con las relaciones de poder existentes en las instituciones y en los procesos educativos, que se mantuvieron incólumes en la mayoría de currículums y en otras reformas” (2000, p. 228).*

Gore foca sua pesquisa no estudo de oito práticas de controle e docilização corporal, que estão relacionadas sistematizadamente na seguinte tabela:

### *O controle corporal na pedagogia*

Técnicas de poder pedagógico	Características do controle corporal
Vigilância	Partindo da estrutura panóptica, a vigilância dos corpos dos sujeitos educandos será um tema chave. Os exemplos com os quais trabalha Gore situam a vigilância em duas direções: o docente controla os educandos e por meio de mecanismos de poder cedido os educandos se controlam a si mesmos. Um dos exemplos é o seguinte: “la profesora se acerca a la pizarra, donde traza un rectángulo pequeño en la esquina inferior derecha y escribe en su interior B1, para indicar que Bill ha cometido una falta” (2000, p. 232).
Normalização	O tema da normalização é uma constante na pedagogia dos corpos. Comparar os sujeitos nos permite dividi-los entre os que são e os que não são normais e a partir disso aplicar os dispositivos que os normalizarão. Para Gore, a educação como controle “consiste en enseñar normas, de comportamiento, de actitudes, de conocimiento” (2000, p. 234).
Exclusão	De fato, trata-se de um conceito (e uma prática) relacionado ao anterior. A exclusão é anterior (ou também o resultado negativo) à práxis normalizadora. A pedagogia acaba marcando os limites claros entre um grupo e os outros. Aqueles que estejam valorizados negativamente se encontrarão colocados ao lado dos excluídos. Citando a Tyler, Gore parte da ideia de que as práticas de exclusão são onipresentes na pedagogia, desde a escola de educação infantil (onde já podem ser detectados alguns comportamentos e disposições que se constroem como melhores e outros como piores). 3. A exclusão dos educandos pode ser produzida por muitas vias: simbólica, física, emocional, etc.4 Gore acaba com uma sentença que não pode deixar de nos preocupar: “resulta casi inconcebible una pedagogía que no establezca límites, que no normalice y patologicé” (2000, p. 236).
Classificação	A classificação é uma das ferramentas e um dos dispositivos pedagógicos por excelência. Organizamos os sujeitos por idades, mas também (dependendo das instituições) por sexo e por níveis de funcionamento. Dessa forma, pensamos que podemos administrar com mais facilidade os corpos dos educandos.

Distribuição	A distribuição dos corpos no espaço possibilita a práxis do poder disciplinar. Da mesma maneira, Gore propõe que as formas de distribuição podem ser muito variadas: “desde docentes que asignan aulas, mueven físicamente los cuerpos o exigen a los alumnos que formen grupos, hasta alumnas que se mueven por sí solas o les piden a otras que lo hagan” (2000, p. 239).
Individualização	A individualização é uma forma de marcar e controlar os corpos dos sujeitos. Outorgamos ao outro o poder de ser de forma individual. A individualização nos situa na prática que Foucault designa como tecnologias do eu.
Totalização	A totalização nos situa em uma posição contrária à individualização. Fazer parte de um coletivo, de um grupo maior como elemento para o exercício do poder é uma tática que em pedagogia se usa com frequência.
Regulação	A regulação, tal como Gore propõe, se fundamenta em “controlar mediante la norma, someter a restricciones, invocar una regla, incluir sanción, recompensa y castigo” (2000, p. 241). Embora as técnicas anteriores já compartilham um sistema regular, existem algumas situações que podem ser por si mesmas já “reguladoras”.

[Adaptado de Gore, 2000]

A proposta de Gore ao longo de sua pesquisa não é fazer desaparecer o poder, mas estudar seus mecanismos para poder compreendê-lo melhor. Já Foucault formula a ausência de poder como utopia ou abstração. O problema, pelo menos a partir de uma perspectiva pedagógica, é que os exercícios do poder frequentemente se mantêm em nível invisível e oculto. No entanto, só o fato de conhecer os mecanismos do poder pedagógico nos pode fazer entender se todos são necessários e quais podem ser eliminados ou trocados. Trata-se, em suma, de “*permitir documentar aquello que nos hace ser lo que somos en las escuelas (...) para cambiar lo que somos*” (2000, p. 246).

A aplicação do poder nos corpos dos educandos não deixa de fazer parte de um projeto mais amplo, que poderia ser definido como a criação de um inventário pedagógico do universo possível, de gestos e desejos permitidos, nos contextos escolares primeiro, mas depois também nos espaços sociais.

### 8.1.4. PEDAGOGIA DO CORPO NA FRONTEIRA

Aponte no capítulo cinco, ao falar das metáforas do corpo, a temática do corpo na fronteira. A partir da análise de diferentes discursos, proponho-me, agora, a situar o corpo, a fronteira e a pedagogia em um mesmo plano de referência. Retornamos ao que Pellarolo dizia em relação à fronteira: “*pensé en la frontera como cruce, como encuentro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como fusión y síntesis, como transculturación y rechazo*” (2000a, p. 31). A fronteira se converte no espaço possível e impossível ao mesmo tempo, horizonte utópico de muitas pedagogias e corporeidades. Na análise da corporeidade e da pedagogia, são postas em jogo múltiplas variáveis: etnia, gênero, estéticas e formas corporais, classes e um longo etcétera que pode ir sendo reconstruído à medida que nos adentramos neste oscilante território<sup>10</sup>.

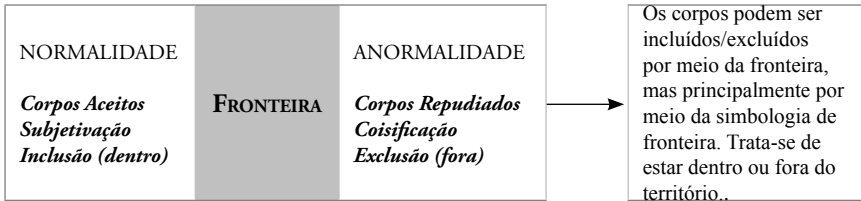
Alguns dos discursos se referem à pedagogia do corpo e à fronteira, precisamente como exercício de desconstrução de normalidades dadas e/ou fechadas previamente. Falar de *corpo* e *fronteira* implica situar-nos no próprio território onde tem lugar a caracterização, a classificação, a normalização e a anormalização, a construção do outro corporal como sujeito perigoso, estranho e afastado da ideia majoritária de *corpos normais*. É nesse sentido que Fernández (2002), em um trabalho intitulado *Educación do corpo, conocimiento, fronteras* nos propõe partir da ideia que:

*Grupos enteros que desaparecen, destruidos por no pertenecer a la mitología de la raza que nos agrede, por ser reconocidos como extranjeros, no familiares, anti-sujetos que deben ser exterminados, muchas veces clasificados no como distintos, sino como negativos (Fernández, 2002, p. 163).*

A fronteira torna possível essa desapareição, construção ou reconceitualização dos sujeitos que tenho descrito, mas, também, a fronteira possibilita romper com as ontologias corporais que se formam nas suas próprias *entranhas*. Se desenha, desta forma, um tema que tem sido uma constante ao longo do meu trabalho: o corpo construído

<sup>10</sup> Pellarolo apoia parte de sua reflexão no trabalho de Gloria Anzaldúa *Borderlands/ La Frontera*, em que propõe a imagem da nova mestiza, inscreve a identidade na metáfora corporal (citado por Pellarolo, 2000, p. 31).

a partir da perspectiva de normalidade/anormalidade. A fronteira é a que permite situar estas duas construções dicotômicas: *A fronteira e a normalidade/anormalidade*



Essa dupla possibilidade de brincar com os corpos a torna forte e vulnerável ao mesmo tempo, mas é principalmente a capacidade de excluir, mais que a de incluir, a que preocupa a pedagogia. Essa é a reflexão que fazem Dustchatzky e Corea sobre os menores e as instituições: “*la exclusión pone el acento en un estado: estar fuera del orden social (...) La exclusión produce un desexistente, un desaparecido de los escenarios públicos y del intercambio*” (2000, p. 12). O exercício de excluir os corpos (*desincorporação*, podemos denominá-lo) pode acabar, em determinados contextos e em determinadas situações, produzindo corpos sem sujeitos. Se nos aproximamos às práticas pedagógicas do campo da deficiência, é mais fácil de compreender. Os sujeitos com deficiência acabam se convertendo somente em corpos (e, portanto, se encontram em situação de total *coisificação*) que têm deficiências, queimadas, má deambulação, um estranho falar, condutas pouco agradáveis à vista dos “bons cidadãos”, que não caminham, que babam ou que não sabem distinguir o público do privado quando decidem acalmar seus desejos sexuais. Para Skliar, essa ação sobre os sujeitos com deficiência produz “*un cuerpo sin sujeto, y también un cuerpo sin sexualidad, sin género, sin edad, sin clases sociales, sin religión, sin ciudadanía, sin generaciones, etc.*” (2002, p. 123). É desse modo que pode atuar a fronteira, situando os corpos sem subjetivar às margens da sociedade. A partir dessa perspectiva, é importante que a pedagogia revise com detalhe os mecanismos de produção/construção dos territórios fronteiriços. Uma das formas de fazê-lo é incluir nos discursos pedagógicos sua presença. Tal como afirma Pellarolo: “al hacer referencia a cuerpos generalmente silenciados de los discursos hegemónicos, se ha-

bló de patologías o discapacidades: la ceguera, la sordera, la parapleja” (2000b, pp. 169-170).

Diferente da construção de fronteiras excludentes/inclusivas, tal como acontece na reorganização sociopolítica (e no repensar o mapa geopolítico mundial), encontramos que as fronteiras têm desaparecido, têm caído. Os novos discursos pedagógicos apontam a necessidade de que, a partir da pedagogia se procure a dissolução das fronteiras que situam os corpos em diferentes territórios corporais, entendendo que alguns desses territórios levam por nome exclusão, isolamento, não aceitação, marginalização, menosprezo, etc. Como aponta Vilanou:

*El otro ha dejado de ser el objeto de deseo de una vulgar fantasía colonial (...) De hecho, la postmodernidad surge en un contexto postcolonial de modo que la cuestión ya no es blanco o negro, sino blanco y negro. Se pasa de la lógica de la exclusión a la de la integración (2002, p. 374).*

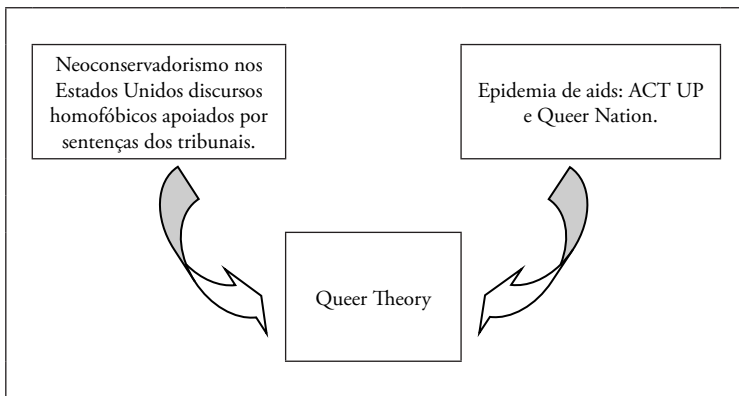
Portanto, caiu a fronteira que propõe situar alguns de um lado (designados por uma cor, uma maneira de fazer, uma sexualidade, uma crença, etc.) e os outros na outra margem (designados por crenças contrárias às desses primeiros). Busca-se romper com a compartimentação da paisagem para oferecer uma estética pedagógica mais livre e igualitária, sem cair na uniformização das corporeidades. Mas isso somente é possível a partir da própria corporeidade, e para fazê-lo é necessário “*partir de la aceptación de los otros cuerpos (que han dejado de ser raros y exóticos), podremos construir un mundo que dé respuestas a la exigencia de una sociedad que camina hacia un irreversible mestizaje*” (Vilanou, 2002, p. 374).

## 8.2. SUBJETIVIDADE CORPORAL E PEDAGOGIA QUEER

Uma das constatações que pude fazer na análise de textos é a grande diferença de temas de interesse e de pontos de vista entre a discursividade pedagógica espanhola e a dos Estados Unidos, Canadá e Austrália. Um ponto chave que marca esta diferença é a exploração da pedagogia a partir da *Queer Theory*. A necessidade e as formas como a

pedagogia constrói as normatividades corporais, naquilo que se refere à sexualidade, tem levado a pedagogos/as, mestres e educadores/as a repensar o que fazem, como o fazem e o que produzem nas suas práxis em relação às temáticas sexuais. É verdade que a publicação do trabalho de Butler (1989), *Gender Trouble*, serviu de ponto de partida para refletir e pensar de outra forma a pedagogia do gênero e da sexualidade<sup>11</sup>. O livro foi uma verdadeira revolução na teoria do gênero e da sexualidade, chegando a superar suas intenções iniciais. Nesse sentido, temos assistido a uma situação um tanto peculiar: enquanto os livros de Butler foram traduzidos à medida que eram editados em inglês, todo o discurso pedagógico *queer* que surge influenciado pela sua obra tem ficado à margem de ser traduzido ao espanhol, por enquanto. Porém, não se trata unicamente da influência do trabalho de Butler, mas de que a *Queer Theory* pode ser considerada a resposta a dois fatos específicos, pelo menos no que se refere ao desenvolvimento nos Estados Unidos. Por outro lado, é uma resposta à crescente tendência neo-conservadorista norte-americana, que foi liderada pela Sentença do Tribunal Supremo (1986) de condenar as práticas *sodomitas*<sup>12</sup>. E, por outro, é o resultado da organização social frente à crescente expansão da epidemia de Aids<sup>13</sup>:

*Influências sociais na pedagogia queer*



<sup>11</sup> Publicado em español como *El género en disputa* (2001).

<sup>12</sup> Esta sentença é conhecida como caso *Bowers contra Hardwick*, em que se condenou toda prática sodomita homossexual entre adultos.

<sup>13</sup> Em 1990 foi criada a organização *Queer Nation* em Nova York, ligada à organização *ACT UP* (*Aids Coalition To Unleash Power*) dedicada à prevenção e à luta contra AIDs.

É possível que seja necessário formular algumas perguntas antes de continuar tratando do porquê do esquecimento, consciente ou inconsciente, dessas temáticas. Algumas dessas questões são: Quem tem se dedicado à produção de teoria nos campos sexuais não normativos? Os pesquisadores da teoria LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) são ativistas desses movimentos ou simplesmente pesquisadores interessados em temas fronteiriços e transgressores ou contestatários?

Uma possível resposta encontra-se no fato de que as estruturas universitárias, pelo menos nos aspectos relacionados à pedagogia, são espaços hiper-regulados, e de forma *invisível* existem alguns espaços de censura na produção de conhecimento e na seleção dos temas de interesse para as pesquisas. A essa causa, mais centrada em aspectos institucionais, pode se acrescentar a que propõe Bourcier: “*algunos profesores, próximos a los intelectuales mediáticos, permanecen sordos y ciegos a los puntos de vista de estudiantes, de minorías, de sus subalternos, ejerciendo un poder de inercia en el cual la persona ignora las capacidades*” (2002, s/p). Mas escutar os outros e planejar novos objetos de estudo, outros temas de interesse, novas epistemologias, e fazê-lo com a intenção de desestabilizar determinadas construções binárias da realidade, implica o perigo da academia considerar o pesquisador, o pedagogo e/ou o professor como pensador *naïf*, em contraposição à adulez daqueles que se centram em temas mais formais.

### 8.2.1. A QUESTÃO *QUEER* NA PEDAGOGIA

Existem múltiplas conexões entre a teoria *queer* e a pedagogia criadas por pessoas que fazem parte de grupos GLBT ou que se sentem atraídos pelos seus discursos e formas de entender as relações sociais. Fundamentalmente trata-se de pessoas que procuram posições além da heteronormatividade e a normalidade como elementos de estabilidade pedagógica.

Se revisarmos a produção sobre a temática *queer* na Espanha, perceberemos que praticamente não existem trabalhos, menos ainda se

os procuramos ligados diretamente a aspectos pedagógicos da teoria. É seguramente uma exceção à publicação do capítulo de Britzman, “*La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*”, como parte da obra coordenada por Mérida *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (2002). Na apresentação do volume, Mérida resume a proposta de Britzman afirmando que: “el aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del modelo de aprendizaje trasgresor” (2002, p. 25). Embora tenha existido um acentuado interesse pelos discursos feministas e por tratar de fazer uma releitura de determinadas práxis pedagógicas a partir desses discursos, não tem acontecido o mesmo com a teoria *queer*, apesar de que esta última tem começado a interessar enormemente a diferentes disciplinas (ou mais exatamente a sujeitos pesquisadores de diferentes disciplinas) ligadas às Ciências Sociais desde finais dos anos noventa.

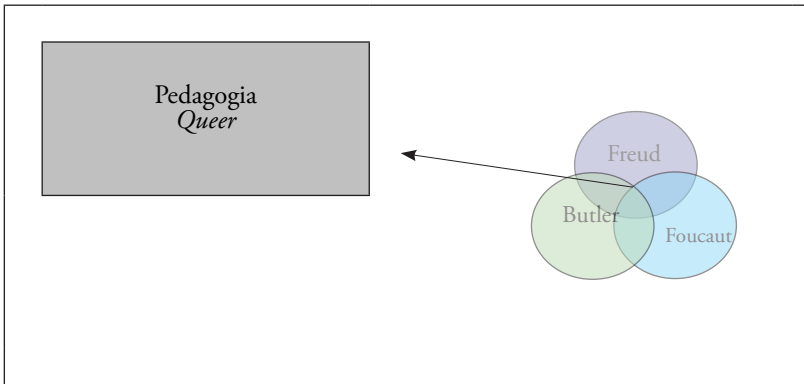
O ponto de partida desse encontro entre o *queer* e a pedagogia poderia situar-se em uma reflexão que Spivak faz: “*debemos pensar sobre la forma en que la educación institucional o conjunto de discursos y prácticas se encuentra relacionada con la autodeterminación de las poblaciones subalternas del mundo, así como de su subordinación*” (Spivak, 1992, p. 790). Essa reflexão se vê apoiada pelos interrogantes que formula Britzman: “¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las revueltas deconstructivas? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión?” (Britzman, 2002, p. 197).

Dessa forma, os trabalhos sobre a teoria *queer* começam a entrar com uma certa facilidade no terreno pedagógico, especialmente no contexto geográfico de Austrália, Canadá e Estados Unidos. Trabalhos como os de Britzman (1995, 2002), Gough e Gough (2002), McKeehen (2002), Grace (2001), Koploson (2002), Pinar (1998), Curran (2002), Woog (1995), Weems (1999) e Unks (1995) são claros exemplos desse novo pensamento hermenêutico e epistemológico. Uma parte dos traba-



lhos se elaboram a partir da teoria da educação e a teoria do curriculum, e alguns se publicam em revistas e monografias da correspondente área de conhecimento. Este é o caso de Britzman, que publica seu primeiro trabalho sobre pedagogia *queer* em 1995 em *Educational Theory*, no qual se abre espaço para assentar as bases desta nova perspectiva pedagógica. Britzman fala abertamente de sua influência na construção de seu modelo pedagógico. Ela passa por receber ideias de Freud, Foucault e Butler:

*Influências teóricas da pedagogia queer*



Esses três discursos, juntamente com toda a teoria, e a experiência dos movimentos e discursos GLBT, possibilitam partir de uma nova epistemologia que não obriga a pensar em critérios binômicos<sup>14</sup>. A epistemologia *queer* desestabiliza as identidades sexuais, deixando de lado a *homossociabilidade* e a *homossexualidade* (Sedgwick, 1998) e oferecendo alternativas para pensar, estruturar e normatizar as práticas pedagógicas. A partir da pedagogia *queer*, se trabalha para romper com os cânones universalistas, dualistas e heteronormativos.

<sup>14</sup> Sobre o tema da epistemologia *queer*, é interessante o trabalho de Sedgwick (1998), em que oferece uma nova perspectiva que ajudará os pesquisadores que se posicionam na teoria *queer* a produzir conhecimentos. Inicia o livro dizendo que: “Epistemología del armario propone que muchos de los nudos principales del pensamiento y el saber de la cultura occidental del siglo veinte están estructurados —de hecho fracturados— por una crisis crónica, hoy endémica, de definición de la homo/heterossexualidad, sobre todo masculina y que data de finales del siglo pasado” (Sedgwick, 1998, p. 11); trata-se, então, de uma verdadeira declaração de princípios epistemológicos desestabilizadores de uma realidade concreta.

## 8.2.2. DESCONSTRUIR PEDAGOGICAMENTE A ANORMALIDADE CORPORAL

Falar de pedagogia *queer* traz inerente a referência ao termo normal/anormal ou normalidade/anormalidade. Por meio de um exercício sutil, aqueles sujeitos que não se encaixam na definição de *normal* são enviados à nova categoria de *anormais*. Não podemos encontrar unicamente sujeitos com determinadas tendências sexuais, mas cada vez mais encontraremos um conjunto importante de sujeitos que *escapam* à definição de normais, devido a múltiplos fatores<sup>15</sup>. A anormalidade/normalidade a partir de uma posição binária se poderia desenhar na proposta de Warner (1993, p. 25-26):

### *Construção binária das identidades sexuais*

Construção binária da normalidade/anormalidade sexual	
Heterossexual	Homossexual
Casado	Não casado
Monogâmico	Promíscuo
Em casal	Em grupo
Privado	Público
Não pornografia	Pornografia
Sexo unicamente por meio do corpo	Sexo com objetos
Com a mesma geração	Relações intergeracionais
Relação de casal	Relações casuais
Procriadores	Não procriadores

[Adaptado de Warner, 1993]

Dessa binarização da realidade (passada pelo filtro dos imaginários) facilmente se desprende que a categoria *heterossexual* se comple-

<sup>15</sup> Este processo pode ser incrementado por meio das práticas de cultura “psi” nas instituições educativas, e o aumento de uma determinada tendência a patologizar aqueles sujeitos que apresentam tendências, conductas, maneiras de ser diferentes às da maioria. O que acontece com a recuperação de categorias como “crianças ou adolescentes caracteriais” para designar às crianças e/ou adolescentes que apresentam determinadas conductas não consideradas normativas? Esta problemática situa no mesmo sujeito a fonte e origem de sua “disfunção”.

menta com os adjetivos bom, normal e natural, enquanto a categoria *homossexual* se complementa com os adjetivos mau, anormal y desnaturado. Aos primeiros correspondem benefícios e um *status* reconhecido, e para os segundos ficam os estigmas, os papéis desvalorizados e os intentos de regulação social.

Nessa linha de construção social da problemática, Curran sugere que é importante contestar a evidência natural das categorias identitárias e poder desnaturalizar os relatos binários existentes em chave homem/mulher e homo/hetero ( 2002, p. 51). O trabalho de campo de Curran sobre a forma como os professores concebem e transmitem as corporeidades ligadas aos temas *queer* permite oferecer ampla perspectiva em torno do tema que nos ocupa. Ao longo de sua tese doutoral, o autor estuda também a situação dos jovens *queer* nas instituições educativas secundárias de Melbourne e chega à conclusão que:

- constituem um grupo de risco com uma série de necessidades especiais,
- a homossexualidade é percebida como uma ameaça para os companheiros,
- as atuações *queer* dos professores podem servir de exemplo aos estudantes *queer*

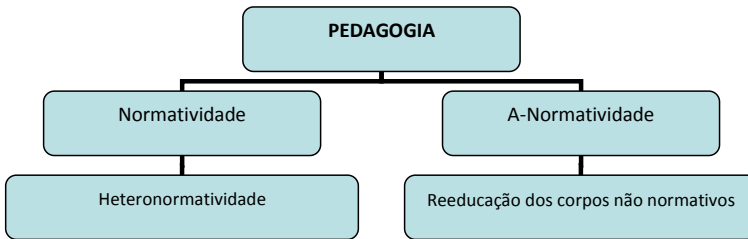
(Curran, 2002, p. 7)

Embora o trabalho de Curran seja ilustrativo do que é produzido sob a denominação de pedagogia *queer*, não é a única linha de pensamento existente, já que o objetivo da pedagogia *queer* não se limita nem se centra exclusivamente nos temas ligados à vivência das identidades GLBT. O que procura a pedagogia *queer* é a desestabilização do binômio normal/anormal. Britzman o afirma com clareza:

*Todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad (Britzman, 2002, p. 199).*

A partir da posição construtivista, a pedagogia *queer* não admite a definição de pessoas ou situações *normais* às quais o resto deveriam poder aspirar a imitar. Nesse sentido, os trabalhos de Britzman se desenvolveram em torno do conceito de normalidade e das teorias e práxis que podem desconstruí-lo. A partir da teoria *queer*, a psicanálise e diferentes pedagogias propõem uma pedagogia *transgressora*. Deseja-se romper com a ideia de outro como sujeito suspeito, perigoso, temeroso, infeccioso, preocupante e em constante situação de ameaça para o resto da população. Na pedagogia *queer* não existe um *manual de instruções pedagógicas*. É necessário fundamentar toda essa tarefa na mesma hermenêutica, na interpretação da discursividade. Uma discursividade que, por meio da linguagem, constrói e desconstrói a linha que separa a normalidade da anormalidade.

*A pedagogia e a normatividade*



A posição binária entre o normal e o anormal necessita ser desconstruída, embora não por meio da recondução dos sujeitos situados na categoria *anormal*, mas sim por meio do que propõe Wiegman: “*explorar un nuevo imaginário político en el que puedan forjarse diversas alianzas —entre las personas que no se reproducen, entre los excéntricos del género, los bisexuales, los gays y las lesbianas, los no monógamos—, alianzas que pueden empezar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia*” (2002, p. 177).

### 8.2.3. O CORPO: ELEMENTO CENTRAL DA PEDAGOGIA *QUEER*

Observamos as diferentes características e os elementos que configuram a essência, os discursos e as práxis da pedagogia *queer*. Nela, o corpo converteu-se em um tema central e entendemos que é necessário perguntar-nos: o que tem levado uma pedagogia desse tipo a fundamentar seu discurso na corporeidade? Uma primeira resposta encontramos na reflexão de Llamas:

*Tales procesos de subjetividad, de control de la propia vida, de determinación del propio destino, no pueden sino partir del cuerpo (...) Siendo sólo cuerpos, estamos (paradójicamente) en una posición privilegiada para conocernos, desarrollarnos, realizarnos e innovarnos, sin renunciar al placer ni a ninguno de los criterios de subjetividad metafísica. Sólo siendo cuerpos seremos algo más (Llamas, 1994, p. 153).*

O corpo, tal como decifrei, tem sido objeto de submissão, imposição, docilização, anulação, negação, vexação, ignorância, politização, pedagogização, etc. Parece lógico, pois, a partir de uma pedagogia que entenda essa posição do corpo na subjetivação, que tenha presente a experiência corporal dos sujeitos. Os corpos dos sujeitos *anormalizados* podem converter-se facilmente em “carne de canhão” e “isca” para o resto da sociedade. Sem a existência do corpo negado não há possibilidade de corpo aceito e corpo vivido. É nesse sentido que se apontam diferentes discursos pedagógicos.

a) Uma primeira linha de discurso parte dos pedagogos/as, professores, educadores/as que viveram em seus próprios corpos situações de opressão. Sua própria experiência é a primeira fonte de conhecimento que lhes permitirá arrancar a produção de discurso *queer*. Um grupo significativo faz parte de coletivos GLBT, tal como se entende de Jennings (1994) quando afirma que aproximadamente 10% do professorado estudado (Boston) são gays ou lésbicas, e o trabalho de Khayatt (1992), sobre a presença invisível dos professores homossexuais nas salas dos centros educativos dos Estados Unidos.<sup>16</sup> Mas não se trata somente

<sup>16</sup> Essa perspectiva do silêncio por parte dos educadores homossexuais por múltiplas razões tem sido experimentada por nós em diferentes instituições educativas: Universidade, Centros Residenciais de Ação Educativa, Institutos de Ensino Médio, Centros de Educação de Tempo Livre, etc.

de educadores ligados a posições GLBT, mas sim de pessoas que podem ter sofrido opressões pela cor da sua pele, pelo fato de ser mulher, por falar outra língua, por pensar diferente, por ter uma deficiência, etc.

Uma parte dos pedagogos *queer* são pessoas “diferentes” que exercem abertamente essa diferença. Um exemplo esclarecedor do que afirmam é a narração de Sedgwick (professora de literatura inglesa na City University of New York) em relação à sua experiência de diagnóstico de câncer de mama:

*En la época en que recibí el diagnóstico, los acontecimientos más inmediatos de mi vida eran, en primer lugar, una clase de doctorado sobre teoría queer, cuya docencia incluía materiales relacionados con el sida (Sedgwick, 2002, p. 45).*

A autora parte de sua própria experiência de sofrimento em seu corpo (além de fazer parte de grupos GLBT). O mesmo acontece com boa parte dos estudantes de educação social com os quais temos dialogado ao longo da redação do livro. O trabalho para romper *pedagógicamente* as construções binárias se vive de forma diferente, porque alguns sujeitos são educadores sociais que trabalham para eliminar situações que oprimem os sujeitos mas, por sua vez, sofrem alguma situação de opressão/exclusão, por não ser heteronormativos, ter uma deficiência, provir de uma comunidade de origem diferente à acolhida, etc. Pensar como vivemos essas situações em nossos corpos pode ajudar-nos a extrapolá-las aos discursos pedagógicos, convertendo-se em uma verdadeira fonte de produção de conhecimento pedagógico.

b) Uma segunda linha parte da hipótese de que os sujeitos anormalizados têm passado a ser sujeitos hipercorporalizados (ou se quisermos *hipercorpos*). O corpo tem tomado uma relevância desenfreada e o sujeito tem sido *coisificado* e agora é, principalmente, um corpo. Como nos faz ver Hénaff: “*El suplicio libertino hace avanzar y lleva al extremo la lógica de la reducción anatómicoquirúrgica del cuerpo, postulada por la ciencia*” (Hénaff, 1980, p. 29). É por meio dos diferentes saberes (entre os quais se encontra a pedagogia) que o sujeito passa a ser somente um corpo, ficando anulada a sua personalidade, a

sua história e a sua identidade. É por isso que, se o outro foi reduzido a um corpo físico, devemos formular uma pedagogia que recupere toda sua dimensão simbólica.

c) A terceira linha entende o corpo como espaço/território de resistência subjetiva. O corpo apresenta essa dupla perspectiva: espaço de imposição do poder e espaço de resistência. A partir dos coletivos GLBT até muitos outros grupos que propõem a recuperação dos corpos como espaços de inscrição subjetiva se reclama a necessidade de falar de *resistência*. McLaren trabalhou o tema da resistência do corpo a partir da pedagogia, e parte da ideia de que “*es importante comprender la resistencia a las modalidades dominantes de subjetividad, de producción y del deseo, especialmente si dicha resistencia está conectada somáticamente con la formación de la voluntad y con la construcción del significado*” (1997, p. 96). A opção passa por entendermos os corpos não como simples produto, mas sim como produtores de subjetividade, e essa ação passa necessariamente por repensar e revisar o espaço de nossos corpos nos espaços sociais. O corpo passa a ser entendido como espaço de luta (nos marcamos corporalmente para sermos diferentes do resto), de conflito (os outros nem sempre apreciam nossos corpos, e esses lhes provocam múltiplas reações) e de contradições (não estamos constituídos por corpos monolíticos, e sim que podem ser interpretados a partir de múltiplas perspectivas). Para McLaren, a tarefa da pedagogia em relação à resistência corporal é a de “*aumentar nuestra autoconciencia, de apartar la distorsión, de descubrir formas de subjetividad que sean consecuentes con el cuerpo/sujeto capitalista y que asistan al sujeto en su rehacer histórico*” (1997, p. 97). Os corpos que resistem buscam encontrar significados além das políticas de *normalização* corporal, e o fazem rompendo as estruturas e os discursos binários<sup>17</sup>.

Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Grace (2001) sobre teoria *queer*, os corpos e a educação de adultos. Grace propõe uma pe-

<sup>17</sup> Para McLaren “la pedagogía del cuerpo/sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo/sujeto resistente intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de subjetividad (...) Para defenderse del miedo a la incerteza, del horror de la ambigüedad, y de la amenaza de la diferencia, los cuerpos/sujeto necesitan construir un lenguaje que rechace sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece” (1997, p. 101-102).

dagogia que não exclui os adultos de uma formação em temas *queer*, nem tampouco exclui a possibilidade de que os adultos que assistem a instituições educativas tenham identidades *queer*. Trata-se de repensar a biografia do sujeito, encarnando as possibilidades que a narratividade oferece aos sujeitos adultos. Essa nova perspectiva de entender a pedagogia *queer* a partir da educação de adultos possibilita o aprendizado corporal na dimensão do *Learning for Life*. Podemos aprender a viver em nosso corpo ao longo da vida, por meio de todas as mudanças que experimentamos, mas também podemos aprender ao longo da vida coisas sobre todos os outros corpos, que também mudam e se transformam ao longo do tempo.

#### **8.2.4. EXPERIÊNCIAS, PROPOSTAS E TRABALHO EM TORNO DO CORPO A PARTIR DA PEDAGOGIA *QUEER***

Se em nosso contexto ainda é difícil formular temas ligados à pedagogia *queer*, em contextos como os dos Estados Unidos, da Austrália e do Canadá, começaram-se a desenvolver programas específicos em torno da pedagogia *queer* e os corpos dos sujeitos considerados GLBT. Eles costumam ter um objetivo comum: *trabalhar pedagogicamente para resistir à produção normativa de identidades e saberes*. A maior parte dos programas não tem lugar nos Estados Unidos, dado que as posições políticas neoconservadoras dificultam que discursos desenvolvidos em contextos acadêmicos e trabalhos dos movimentos ativistas possam levantar às instituições educativas<sup>18</sup>. Em compensação, não tem acontecido o mesmo na Austrália nem no Canadá, onde tem sido possível essa transferência de saberes para a práxis que melhorará a construção social dos corpos *queer*.

Existem múltiplas formas de agrupar a aplicação das ideias *queer* em contextos educativos. Nós as agrupamos em diferentes cate-

<sup>18</sup> Somente é necessário ter presente a tentativa para normativizar as condutas no campus universitário norteamericano que temos lido na imprensa a mediados de julho de 2003. Nesta tentativa, fundamentada no processo de neoconservadorização dos espaços pedagógicos, onde se categorizam os olhares entre estudantes como obscenos y perigosos, onde se quer proibir as manifestações livres de opinião em espaços abertos (se reservaram pequenos ghettos de poucos metros quadrados em todo um campus para que os estudantes, mas em formato “teatralizado”, que não de forma livre, opinem) se faz muito difícil incluir pedagogias que contemplem a questão *queer*.



gorias em função do objetivo perseguido. As agrupações que realizamos são as seguintes:

- *Prevenção da AIDS*: a origem do movimento na luta anti-aids tem marcado uma linha muito clara que seguramente é a mais ativa e histórica nas práticas pedagógicas *queer*<sup>19</sup>. De fato, essa é uma linha que vai muito além do que se pode designar como pedagogia *queer* porque os trabalhos preventivos sobre a AIDS estão presentes em todo tipo de instituições educativas. Os trabalhos pedagógicos sobre AIDS não têm como único objetivo retirar prevenção, e sim também desconstruir a construção binária infectado/a. Igualmente se trabalha para não ligar (cientificamente é evidente, mas não acontece assim nos imaginários sociais) a AIDS às práticas sexuais *queer*.
- *Educação anti-homofóbica*: abrange um grupo importante de perspectivas, objetivos e interesses da pedagogia *queer*, que de fato se extrapolam e podem encontrar-se imersos em muitos dos programas educativos. Uma das linhas de trabalho formula a introdução nos currículos (revisando o que se diz nos livros de texto sobre os coletivos GLBT e incorporando discursos positivos nas diferentes matérias) de temas *queer*. A inclusão no *currículum* de temáticas homossexuais está apoiada por muitos autores e por múltiplas experiências. As propostas de Curren (1998), a partir do estudo das atitudes homofóbicas em escolas católicas, servem para contradizer as múltiplas oposições por parte do professorado a trabalhar esses temas na escola<sup>20</sup>.
- *Igualdade de oportunidades*: conhecendo a situação dos jovens *queer* em muitas aulas se faz necessário formular a igualdade de oportu-

<sup>19</sup> Um exemplo é o trabalho que se realiza desde Victorian AIDS Council Support Group, por meio do apoio e a formação de jovens menores de 18 anos. Alguns de seus trabalhos se estruturam a partir de grupos culturais específicos, como seria o caso de: "Greek & Gay", "Italian & Gay", "Arab & Gay" e "Gay Asian Proud". Suas estratégias de trabalho pedagógico incluem grupos de ajuda mútua, serviços de consulta, etc.

<sup>20</sup> Esta resistência por parte do professorado pode estar apoiada ou professorado puede estar apoyada o agaviada por algumas leis e políticas educativas que não permitem trabalhar aspectos sobre homossexualidade nas classes. Se produz, em algumas instituições educativas, o que podemos denominar o paradoxo do silêncio: sabemos que existem estudantes que terão identidades GLBT, mas não fazemos nada para educálos abertamente. Além de silenciar uma realidade, muitas vezes se desenvolvem atitudes homofóbicas e situações de opressão para com os GLBT.

nidades (como já tem ocorrido com coletivos de estudantes com deficiências, imigrantes, mulheres, etc.) para que esse coletivo de estudantes possa desenvolver os aprendizados com o máximo de dignidade possível, assim como permanecer nos centros educativos o menos problematizada possível. Por meio da *Equal Opportunity Policy* é possível romper com a binarização do sistema educativo<sup>21</sup>. É necessário um compromisso por parte das administrações e instituições educativas para entender essa necessidade.

- *Informação sobre sexualidade*: Warner (1999, p. 178) se pergunta por que razão o sistema escolar formal considera importante a sexualidade, e a educação sexual, como um tema privado. Este é um passo prévio: trabalhar com maior intensidade, abertamente e com seriedade a educação sexual dos educandos nos contextos educativos. Se esse é um passo prévio, como se poderá incluir temas de sexualidades *queer*? O passo seguinte consiste em incluir temas de educação homossexual no currículo. Sem informação/formação sobre aspectos sexuais ligados às identidades *queer* será muito difícil entender e aceitar uma identidade *queer* por parte de um estudante que não o leia. Nesse sentido, é importante desterrar a categorização de *perversidade* das práticas sexuais *queer*. Essa encenação de todas as sexualidades possíveis é defendida pela *Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*: “*planificar y desarrollar los programas (planificación de módulos o de lecciones, programas de alianza entre homosexuales y heterosexuales, etc.) que aborden esta cuestión*” (Guiney e O’Haire, 2002, p. 25).
- *Desconstrução dos tópicos gay e lésbico nas classes*: embora tenhamos falado de diferentes ações que informam e formulam outras realidades, desestabilizando as construções binárias normal/anormal, alguns programas pedagógicos acreditam em trabalhar a partir da desconstrução dos tópicos gay e lésbico, que já são parte dos imaginários e crenças de alguns dos estudantes. Butler se formula este tema e se pergunta quantas políticas educativas facilitam realmente

<sup>21</sup> Trabalha-se com muita seriedade desde o Comité sur les droits des gais et lesbiennes da Centrale des syndicats du Québec (CSQ), especialmente no setor de ensino. Seu objetivo é claro: “que nuestros miembros tengan los mismos derechos que todos los ciudadanos, no más, pero sobretodo no menos” (Trudel, 2002, p. 24).

que nos contextos educativos se trabalhe para desconstruir esses tópicos (2002a). Portanto, é necessário este exercício explícito de desmontar mitos, imaginários e fantasias, habitualmente negativizadas, sobre o que são e o que não são os sujeitos *queer*.

- *Desenvolvimento de estratégias para adolescentes/jovens queer*: paralelamente às outras linhas de trabalho que se realizam, é necessário dotar os jovens *queer* de habilidades que lhes permitam diferentes objetivos. O primeiro encontra-se ligado à *autoestima* e à aceitação de sua identidade. Aceitar a identidade facilitará muitos aspectos da vida cotidiana e escolar. O segundo aspecto se refere à relação com os outros companheiros e/ou com a resolução de conflitos nos espaços educativos ou comunitários provocados pela não aceitação das identidades *queer* por parte de outros estudantes. Uma das formas de trabalhar essas estratégias é por meio das histórias de vida de outros estudantes e/ou jovens *queer*. A partir da publicação de materiais sobre experiências (livros, artigos ou materiais audiovisuais) se podem mostrar outras experiências sobre a vivência da identidade *queer* e formas de administrar as relações com sujeitos não tolerantes<sup>22</sup>.
- *Produção de publicações formativas para jovens queer*: uma boa parte das instituições que trabalham no campo da educação, e consideram os temas *queer*, tem produzido publicações dirigidas a informar/formar os jovens *queer*. É destacável a edição *You're not alone*, produzida pela *Here for Life Youth Sexuality Project*, uma revista que informa de forma periódica sobre essas temáticas<sup>23</sup>.
- *Formação do professorado em temas queer*: como facilmente se pode deduzir, os posicionamentos do professorado em relação aos temas *queer* é muito variado. Kopelson (2002) propõe três tipos de profissional: são professores que atuam de forma disciplinar frente a identidades *queers*, situando-as em posições binárias de sujeitos “*anormais*”; professores que possibilitam condições na sala de aula

<sup>22</sup> Algumas das publicações existentes em inglês são: W. Corlett (1995) *Now & Then*. Great Britain; Abacus; G. Johnson (1993) *Pagan Babes*. Nova York: Plume; A. Waters (1996) *What Could Have Been*. Los Angeles: Alyson Publication;

<sup>23</sup> Publicada pela Western Australian AIDS Council (WAAC) e de Gay and Lesbian Counselling Service (GLCS).

para que os estudantes *queer* encontrem-se em situações confortáveis e possam desenvolver seus aprendizados de maneira ótima; e professores, eles próprios com identidades *queer*, que são vistos, com frequência (principalmente por parte da administração), como sujeitos, igualmente, senão mais perigosos do que jovens *queer*, e que podem estender uma “epidemia *queer*” nas salas de aula. Para Richard, o trabalho com o professorado passa por: “*ofrecerles útiles para aprehender la realidad de la homofobia, modificar sus comportamientos y crear entornos escolares sanos y libres de discriminación no solamente para los jóvenes sino también para los colegas de trabajo*” (2002, p. 31). A pressão do grupo, dos pais, da escola, dos professores, da sociedade e a autopressão conduzem o sujeito a situações sem saída que se convertem em intoleráveis. A redução de tentativas de suicídio passa por todas as formulações que temos exposto neste capítulo, mas são necessárias ações específicas e concretas com aqueles sujeitos que podem ser mais vulneráveis. Reclassificar o sujeito além das estruturas binárias tornaria muito mais fácil evitar essas situações.

- *Prevenção de suicídios como resultado da localização na categoria binária de anormal*: o tema dos suicídios nos jovens *queer* é uma das preocupações presentes nas instituições educativas. Se não for trabalhado a partir da prevenção e a redução de práticas homofóbicas, uma das consequências mais claras é o suicídio do jovem *queer* não aceito, marginalizado e humilhado. Tal como Morrison e L’Hereux afirmam, o número de jovens *queer* que tentaram suicídio é muito mais elevado que o dos jovens com identidades não *queer* (2001).
- *Proteção a jovens queer em contextos educativos*: apesar de poder parecer uma prática que aparentemente esteja fora de lugar em uma instituição educativa, a verdade é que boa parte dos programas em que se formulam políticas educativas *queer* tem presente, pelo menos em uma fase inicial, a proteção dos estudantes *queer*. Em uma reflexão sobre a necessidade de sentir-se protegidos, Dorais manifesta que “*los jóvenes homosexuales no se benefician de la misma protección y del mismo derecho al respeto y a la seguridad que los otros*” (Dorais, 2002)<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Entrevista no jornal Le Soleil de Québec (3/02/02), (citado por Trudel, 2002).

e essa falta de proteção se vê agravada pela sensação “*de ostracismo de la cual son víctimas y de la imposibilidad de creer que pueden estar contentos de siendo homosexuales*” (Dorais, 2002). De fato, parte das pesquisas denunciam que alguns professores atuam com total passividade e/ou ignorância ante situações de abuso que sofrem os jovens *queer* (Curren, 2002, p. 138). Mas também há casos que vão além, com a participação de alguns professores que iniciam, apoiam ou potencializam essas situações de abuso aos coletivos *queer*.

O que fica claro é a necessidade de incluir no centro de interesse da pedagogia o tema *queer*, seja para seguir refletindo a partir da pedagogia, seja para introduzir mudanças na práxis pedagógica. Uma das formas de começar a fazê-lo, entre outras possibilidades, é por meio do que Britzman nos propõe:

*Una pedagogía queer que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, que empiece preocupándose por la ética de las propias prácticas interpretativas y por la responsabilidad de estas en imaginar las relaciones sociales como algo más que un efecto del orden conceptual dominante* (Britzman, 2002, p. 225).

Mas se é importante e significativo incluir essa teoria nos cursos acadêmicos da pedagogia, também é importante ter presente o risco que se pode correr ao convertê-la novamente em uma estrutura pedagógica em forma de gueto ou em fazer apologia do *queer*. É nesse sentido que devemos ter presente, novamente, as estruturas binárias que podem produzir, por exemplo, a confrontação o *queer* e o não *queer*, ao invés de produzir situações nas quais não existam essas construções sociais subjetivas e excludentes, a partir de sua própria ontologia.

O verdadeiro sentido da pedagogia *queer* encontra-se em aplicá-la às estruturas gerais dos sistemas educativos (formais, não formais e informais) para repensar as classificações e estruturações que fazemos dos sujeitos. É assim que nos servirá para repensar as atitudes racistas, a discriminação das pessoas com deficiência, o esquecimento ou superproteção das crianças com superdotação etc. Somente aplicando uma

pedagogia geral que sirva para repensar os corpos dos sujeitos pedagógicos, se poderá escapar da estrutura binária que ela mesma critica.

**CAPÍTULO 9**  
Novos usos sociais do corpo no  
século XXI

# NOVOS USOS SOCIAIS DO CORPO NO SÉ- CULO XXI

*La malléabilité de soi, la plasticité du corps deviennent des lieux communs. L'anatomie n'est plus un destin mais un accessoire de la présence, une matière première à façonner, à redéfinir, à soumettre au design du moment. Le corps est devenu pour nombre des contemporains une représentation provisoire, un gadget, un lieu idéal de mise en scène pour "effets spéciaux".*

[Le Breton, 1999, p. 23]

*Le corps désigne certes d'abord une réalité objective, biologique, dotée d'organes, de fonctions, de frontières, de surfaces, mais notre rapport personnel, subjectif, intime à notre corps se développe aussi par un ensemble de représentations qui le modifient, le surchargent de naturel au las apparences sensibles.*

[Wunenburger, 2002, p. 223]

## INTRODUÇÃO

No final do século XX e início do XXI provocaram-se novos usos do corpo, mais radicalizados, que permitiram repensar muitos dos modelos ortodoxos construídos historicamente. Este capítulo centra-se na interpretação destes novos usos e em organizá-los em diferentes categorias de estudo. O que é certo é que os novos usos corporais carregam novas hermenêuticas implícitas que permitem entender os corpos diferentemente, a partir de perspectivas inovadoras e que também chegaram a influenciar os discursos pedagógicos e as possibilidades de incorporá-



-los nas práticas a que correspondem. Afirma Le Breton na citação com a qual iniciamos o capítulo: o corpo passou a ser concebido como uma matéria prima para modelar, formar, deformar, transformar em função do que nós desejamos ou necessitamos.

São muitas as possibilidades de afrontar esses novos usos, mas as limitações de espaço, determinadas práticas no campo acadêmico e a atração pessoal por alguns temas nos fez escolher os seguintes: os corpos pós-humanos, a transformação corporal na sala de cirurgia, os corpos transexuais e as tatuagens e *piercings*, temas que trataremos nas seções que seguem.

## 9.1. OS CORPOS PÓS-HUMANOS

Um dos temas que se tornou essencial no século XXI é o corpo relacionado às novas tecnologias (Echeverría, 2003, p. 13)<sup>1</sup>. Dos modelos predominantemente dualistas, passamos a modelos monistas que convivem com os anteriores, enquanto que a enigmática afirmação platônica que nos recorda que *el cuerpo es una prisión para el alma*, tem sido retomada pelos teóricos do corpo no ciberespaço em busca de uma vida não corporal, que há que abrir o caminho até *la era posthumana* (ou pós-corporal)<sup>2</sup>. A metáfora cartesiana do homem como uma máquina volta a aproximar-se dos momentos nos quais a dimensão biônica e a cibernética apontam para as janelas do futuro. Se o corpo era para Platão uma prisão —que não permitia que a alma alcançasse o precioso mundo das ideias— para alguns jovens e teóricos do ciberespaço, o corpo se percebe como um vestígio arqueológico que está predestinado a desaparecer em um futuro imediato. A influência dos avanços em engenharia humana e biotecnologia tornam possível pensar em outras organizações e realidades corporais. Como afirma Vilanou, “el enfoque tecnocultural de la cibernética supera los estrictos límites de la ciencia afectando, también, aspectos antropológicos más allá incluso de la articulación de un incipiente *homo digitalis*” (2002, p. 359).

<sup>1</sup> Echeverría denomina tudo o que se encontra ligado com o corpo e as novas tecnologias “el tercer entorno”.

<sup>2</sup> Alguns autores como Yehya não estão de acordo com a tese dualista do corpo no ciberespaço que acabo de expôr. Fundamenta dizendo que “esta perspectiva se opone a la concepción dualista que supone que el alma, equivalente de la mente, existe de manera independiente del cuerpo, al que está vinculado por un lazo inexplicable” (2001, p. 26).

O corpo volta a ser o que nos impede de conseguir determinados objetivos (as ideias, a objetividade, o estado de pureza, a imortalidade, a absoluta virtualidade, etc.). Para Le Breton, os entusiastas de pensar um mundo mais além dos corpos orgânicos “disocian el sujeto de su carne perecedera y lo quieren inmaterializar en beneficio del espíritu, único componente digno de interés” (2001, p. 24). Mas se esse é o desejo expresso por alguns sujeitos, o corpo eletrônico continua sendo um projeto ainda sem definição, um projeto aberto que será necessário ir repensando e interpretando.

### 9.1.1. A CIBERSOCIEDADE, OS MUNDOS POSSÍVEIS E O FOSSO DIGITAL

Bradbury nos descreve uma comunidade virtual em que os indivíduos que fazem parte dela tem verdadeira fobia de manter contatos físicos com outras pessoas, e organizam um mundo paralelo em formato virtual<sup>3</sup>. Porém, não é necessário chegar ao extremo de comunidades virtuais que têm fobia do contato; as comunidades virtuais existem, ainda que em muitas delas —nas quais seus membros se encontram situados fisicamente próximos— mantém-se contato físico com pessoas (apesar de poderem mantê-lo) e com outros membros de sua comunidade virtual. A tecnologia que torna possível as comunidades virtuais têm a possibilidade de dar a qualquer cidadão um poder enorme a um custo relativamente baixo: poder intelectual, social, comercial e, o que é mais importante, poder político. Nesse sentido, o acesso a um espaço comum, democrático, e às vezes descorporificado” (pelo menos virtualmente falando) é uma ação democratizadora dos espaços sociais. Um dos espaços virtuais que podem ser denominados de múltiplas formas, mas cuja forma mais usada é a de ciberespaço ou cibersociedade. O termo provém das obras de ficção científica de William Gibson e pode ser definido como um novo universo, um universo paralelo criado e

<sup>3</sup> Citado por. A. Díaz (1998, p. 71). A tecnologia digital avança com a finalidade de oferecer respostas nessa linha que se leva à cabo a partir da Microsoft, e que Gates expõe da seguinte forma “en el caso del tacto, la idea que tiene más cuerpo es la de que se podría hacer un body y ferrarlo con pequeños sensores y dispositivos de retroalimentación que pudiesen ponerse en contacto con toda la superficie de la piel. No creo que los bodys sirviesen para todo el mundo pero sería factible” (1995, p. 130).

sustentado por meio dos computadores e das comunicações *on-line*<sup>4</sup>. As comunidades virtuais são formas de organização social das cibernociedades ou do ciberespaço.

As comunidades virtuais possibilitam o acesso democrático dos sujeitos à informação e aos espaços de participação até então não possíveis ou excessivamente restringidos. Contudo, se por um lado possibilita o acesso de muitas pessoas, por outro lado cria uma nova situação de exclusão que se denomina *exclusão digital*<sup>5</sup>. Uma lacuna que divide aqueles que têm acesso às novas tecnologias e ao seu uso, daqueles que ficam à margem, e que constrói uma realidade binária entre os possuidores de *e-identidades* e os que não. Nesse sentido, devemos colocar a seguinte pergunta: se boa parte da população trabalhará por meio de computadores, o que ocorrerá com aqueles que não têm acesso a tal ferramenta? O que acontecerá com aqueles que não sabem ou não podem utilizá-la? A resposta pode ter diversas direções, mas nos Estados Unidos já têm surgido o que se denomina como *cibermarginais*. Joyanes (1996, p. 2) nos coloca que na sociedade da informação os trabalhadores não se encontram organizados entre os que realizam um trabalho corporal e os que fazem trabalho intelectual. A partir de agora o mundo laboral se organizará em torno dos trabalhadores do *saber* e dos trabalhadores de *serviços*<sup>6</sup>.

Nas comunidades virtuais (originariamente conhecidas como MUD: domínios multiusuário), os participantes entram a partir de qualquer espaço geográfico, cada um por meio da sua interface, e se unem a comunidades que unicamente existem por meio do computador (Turkle, 1998). Tratam-se de realidades virtuais sociais, que, nas palavras de Vilanou, nos descrevem uma nova situação “ya que lo virtual anuncia y escenifica la desaparición de la categoría de lugar” (2001a, p. 100). E se o espaço físico e geográfico agora perdeu a relevância que tinha nos contatos físicos, a identidade (a e-identidade ou a ciberidentidade) já

<sup>4</sup> As obras mais relevantes de Gibson são: *Neuromancer* (1984) e *Count Zero* (1987).

<sup>5</sup> Já se fala deste fenômeno no Plan de la Lucha por la Exclusión del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002.

<sup>6</sup> Os *trabajadores del saber* serão aqueles que gerenciarão bases de dados digitais em entornos virtuais, enquanto os *trabajadores de servicios* facilitarão a vida cotidiana (também podemos designar como vida corporal) dos trabalhadores do saber, também designados como *trabajadores digitales*.

tinha ganhado força e se encontra definida, sobretudo, pela presença/ausência dos sujeitos nos espaços virtuais e pelas ações que ali ocorrem.

Existem muitos exemplos do que poderia se definir como comunidade virtual, mas é possível que sejam mais claros os que têm a ver com:

- grupos de jovens que existem em formato virtual
- comunidades virtuais *de e-learning*, que compartilhem objetivos, metodologias e atividades, mas que possivelmente nunca coincidem em tempos e espaços reais.

O primeiro exemplo (jovens que convivem em formato virtual) seria o caso de sujeitos que se conheceram em um *Chat* por meio da palavra escrita (frequentemente codificada), e que se descreveram corporalmente e identitariamente (de forma real ou fictícia), iniciando uma relação. Núñez (2002) estudou as relações nos *chats* e nos coloca de maneira muito gráfica que *no es oro todo lo que brilla*. A realidade virtual permite inventar personalidades, identidades, formas físicas, realidades e inclusive o sexo; por isso, ¿Quién nos asegura que nuestro interlocutor (que nos dice que es una chica) es realmente una chica?

### 9.1.2. OS CORPOS CYBORG

O termo *cyborg* foi cunhado por Clynes no ano de 1960 para definir as características de um homem melhorado que poderia sobreviver em una atmosfera extraterrestre. Em um trabalho publicado conjuntamente com Kline, intitulado *Cyborgs and Space*, afirmam que as viagens espaciais desafiam a humanidade não unicamente a nível tecnológico, mas também espiritualmente, já que convidam o homem a tomar parte ativa da sua evolução biológica<sup>7</sup>. Desse uso que Clynes y Kline deram o conceito, passou a ser mais conhecido por meio do manifesto *cyborg*, proposto por Dona J. Haraway em *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, e popularizado entre os seguidores do “ciberespacio”.

<sup>7</sup> Citado por Yehya (2001, p. 41).

O termo *Cyborg* pode ter múltiplas interpretações, inclusive prestando-se a determinadas confusões que tornam mais difícil a concretização real de seu significado. Para Yehya (2001, p. 44), o cyborg não é unicamente homem com acessórios tecnológicos incrustados na carne e nos ossos: *cyborgs* podemos ser todos que tenhamos sido modelados e conformados pela cultura tecnológica. Da mesma maneira que todos podemos nos converter e nos sentir parte dessa comunidade *cyborg*, devemos ter presente a existência de outras formas de vida não humana que se assemelham: por um lado, os andróides, que pertencem totalmente ao terreno da especulação científica e, por outra, os robôs, que há muitos anos são reais e que a indústria usa com múltiplas funcionalidades no mundo<sup>8</sup>.

Podemos definir o *cyborg* como uma mescla do orgânico, do mitológico e do tecnológico. A revista *El Paseante*, no número 27-28 (1998), dedicada exclusivamente à revolução digital, nos oferece duas imagens claras e precisas do que é o *cyborg*. Uma primeira imagem nos mostra uma garota com um braço mecânico com unicamente dois dedos, com um peito eletrônico e a carne que cobre uma sexualidade transparente. A segunda imagem é a de um garoto com um corpo transparente, que nos deixa ver seus intestinos, suas costelas e um aparato eletrônico implantado na altura do seu peito. Seu braço esquerdo é o acesso ao funcionamento de sua parte tecnológica (encontramos botões que nos permitem apagar e acender as opções tecnológicas desse novo homem). As imagens que acabamos de descrever, amplamente conhecidas no cinema, fazem com que a realidade e a ficção sejam transparentes por meio de pontos de fusão<sup>9</sup>. Porém, o que nos sugere, e de certa forma nos lembra o *cyborg*, é nosso próprio corpo (concebido a partir de sua condição de mortal), resgatado de si mesmo por meio da tecnologia.

<sup>8</sup> Para Yehya, trata-se da melhor metáfora das possibilidades que algum dia ofereceram a biotecnologia, a engenharia de materiais e a inteligência artificial (2001, p. 45).

<sup>9</sup> Alguns desses filmes são: Blade Runner, Terminator, El cortacesped, etc.

### 9.1.3. UMA VIDA COM CORPOS PÓS-ORGÂNICOS

Do que mencionamos até o momento, facilmente podemos deduzir que alguns dos teóricos da realidade virtual propõem uma nova era que vem a ser marcada por um universo pós-biológico. Esse novo universo aposta na criação (ou fabricação) de corpos que *não sejam corpóreos* nem mortais. Os avanços tecnodigitais permitem a aparição de novos discursos corporais, já que os corpos se converteram em nômades, etéreos e voláteis (Vilanou, 2001). Este era o lema da revista futurista *Mondo 2000*, quando anunciava que os homens renasceriam convertidos em uma espécie de anjos biônicos. Como aponta um desses teóricos radicais:

*La moda del piercing es un acercamiento estético al mundo del implante que está por venir. El siguiente paso, en vez de colocarse bolitas de metal en la base de la lengua, exponiéndose a dolor, infección y supuración sin límites por obtener una mirada de sorpresa de los colegas, serán los implantes de pequeñas maquinarias, por ejemplo un reloj. Me encantaría tener un reloj suizo implantado en la muñeca, que cambiaría de color y apariencia según mi indumentaria (Dyaz, 1998, p. 137).*

Alguns desses teóricos propõem que o corpo toma, à luz da dimensão virtual, uma nova concepção (Haraway 1991, Dyaz 1998, Dery 1998), e se situa em uma corporeidade radicalmente diferente. Segundo Dery, “en la cibercultura el cuerpo es una membrana permeable cuya integridad es violada y su santidad amenazada por rodillas de aleación de titanio, brazos micro eléctricos, huesos y venas sintéticos, prótesis de senos y de pene, implantes cocleares y caderas artificiales” (1998, p. 254). Stelarc, um dos experimentadores mais atrevidos na transformação corporal, esteve trabalhando em investigações e performances de um projeto de transformação corporal que implica passar de um corpo biológico a um cibercorpo. Nesse contexto, podemos nos perguntar: o que representa essa nova dimensão corporal?

De início, supõe mudar alguns aspectos chave da existência que caracterizou os corpos humanos até a atualidade. Os sujeitos com deficiência agora podem se deslocar pelo ciberespaço sem dificuldades, com menos barreiras culturais, sociais, mentais. Permite um deslocamento virtual mais efetivo e por sua vez a igualdade em relação à elimi-

nação de algumas diferenças sociais (especialmente as diferenças físicas ligadas a aspectos evidentes do plano visual). A nova utopia, apesar de parecer uma possibilidade remota, isolada, alijada e talvez irreal, se desenha entre seus seguidores como uma possibilidade de romper com as estruturas binárias. Como em toda utopia, pensar em corpos pós-humanos fica no imaginário dos sujeitos e das sociedades, e o discurso sobre o fim do corpo é, como nos sugere Le Breton: “un discurso religioso que crea ya en el advenimiento del Reino” (2001, p. 25).

## 9.2. O CORPO NÃO ACEITO: DESENHO, ARQUITETURA E CIRURGIA CORPORAL

Devemos insistir em Le Breton (1999) sobre a condição do corpo como matéria prima, porque se falamos da hipótese que é matéria prima, podemos mudá-lo, transformá-lo, modificá-lo, sobretudo se não nos agrada, não nos convém ou não o aceitamos. A arte nos oferece uma nova perspectiva, sobretudo por meio das práticas performativas e o *body-art*, que abriu outras possibilidades de viver e entender os corpos. Essa influência se dá porque na performance “el actor no es un actor, sino un actuante; se pone en juego física y psicológicamente frente a espectadores que no viven precisamente un, sino un verdadero drama, aquí y ahora” (Orlan, 2002, p. 203). O sujeito passa a atuar de forma ativa, convertendo-se em uma espécie de ativista de seu próprio corpo.

Esse ativismo transformacional do corpo pode se canalizar de formas diferentes, segundo nos propõem Cruz y Hernández: suportes corporais sem *modificación* (transformações temporais) e suportes corporais com *modificación* (corpos protésicos, corpos reconstruídos) (2003). Em todos eles o corpo toma uma dimensão arquitetônica e projetual: frente a um plano vazio podemos projetar e construir nossa ideia de corpo. Na realidade, trata-se de práticas superficiais: a primeira proposta, que se exemplifica em performatividades do corpo em forma de jogos, *happenings* e outras variações que permitem um fácil retorno à maleabilidade corporal; a segunda proposta, por sua vez, faz referência a incisões feitas na carne e que se podem traduzir no implante de *elementos protésicos* (que abarcam uma grande variedade de possibilidades que nos trans-

porta a partir do terceiro braço de Stelarc até a prótese, os implantes mamários, os marca-passos, etc.) ou em incisões performativas ligadas à forma, desenho, estética e saúde corporal que nos reenviam aos avanços médicos e biotecnológicos (operações de cirurgia estética, transplantes de órgãos, etc.). Encontramo-nos em um momento em que o sujeito, a partir das posições de *Self Hybridations*, se convertem no artifício da forma, o desenho e a estética de seu próprio corpo. O corpo ultrapassou, se tivermos em conta toda essa perspectiva, o papel de ferramenta (afirmaram Mauss y Galimberti), ao converter-se em uma finalidade axiológica.

### 9.2.1. A CONSTRUÇÃO DE PADRÕES ESTÉTICOS OU A INVALIDAÇÃO DOS CORPOS EXISTENTES

A construção social da realidade pode extrapolar a construção pessoal da corporeidade, porque “el ser quiere esculpirse, remitirse en forma, ajustarse a las normas vehiculas por las fotografías y las revistas” (Borel, 1992, p. 209). Essa ideia serve para iniciar a reflexão em torno da negação dos corpos que não são aceitos por aqueles sujeitos que os encarnam. Alguns autores apontam que essa negação do próprio corpo pode fundamentar-se nas concepções históricas existentes que afirmam que a beleza é uma característica prototipicamente feminina comparável ao que pode significar a força do sexo masculino<sup>10</sup>. Os padrões estéticos e os padrões corporais não foram fixos e têm evoluído desde a Grécia até os dias atuais, passando por múltiplas formas de aceitação e repúdio social. No primeiro terço do século XX, o padrão corporal para as mulheres as definia como “rechonchudas”; aquelas mulheres que eram magras não se encontravam dentro do cânone de beleza imperante no contexto social da época<sup>11</sup>. Mas desde meados dos anos cinquenta, os padrões estéticos representavam as mulheres muito mais magras. Essas concepções de formas de beleza têm sido acompanhadas de variadas formas de cuidar do corpo (por meio de produtos de embelezamento ou formas de mantê-lo dentro

<sup>10</sup> Porrot (1992), Toro (1994), Maisonneuve e Bruchon-Schweitzer (1999), Marzano (2001).

<sup>11</sup> Em relação ao tema do cânone de beleza corporal, Ramírez afirma que “la tradición académica creía en la existencia de un cuerpo humano perfecto, sujeto, incluso, a unas medidas proporcionales que derivaban de los estereotipos heredados del mundo clásico. La justificación intelectual remota estaría en El canon, aquel libro sobre el tamaño y proporciones de cada parte de los cuerpos” (2003, p. 21).



da margem dos padrões de normalidade corporal que regem a sociedade) e de formas de transformá-lo para torná-lo mais belo (operações de cirurgia estética, drásticas medidas para afinar a cintura, etc.).

Parto da suposição que todo padrão de beleza é arbitrário, cultural, social e não universal. Para Brohm, “la construcción estética de un canon de perfección corporal es una pura ficción ya que todo en el cuerpo es asimétrico” (2001, p. 232). Contudo, nos últimos anos, com a facilidade de receber informações de diferentes partes, a publicidade mesmo se converteu em uma uniformidade de critérios, de ideias para vender o mesmo produto (ou padrão estético) nos Estados Unidos ou na Turquia. Já dizia Dürer, depois de ter estudado com cuidado as proporções corporais, que era incapaz de dar uma descrição exata da medida que nos aproximaria da verdadeira beleza e que nenhum ser humano poderia tê-la por inteiro<sup>12</sup>. Seguindo essa linha de busca, encontramos a citação de Bertherat que, ao ser perguntado sobre o cânone estético estabelecido, afirma que: “la forma perfecta no es otra que la forma normal del cuerpo, la de no importa que cuerpo” (1980, p. 140).

Apesar das palavras de Dürer, para muitos sujeitos, as indicações e convites publicitários para possuir corpos esbeltos e magros se convertem em verdadeiros padrões corporais a seguir, que terão consequências diretas no *eu* e no *meu corpo*. Esse fato fez com que, entre outras consequências, um número bastante significativo de garotas e garotos sofressem de anorexia nervosa. Assim como o aumento de casos de garotas com anorexia, cada vez há mais mulheres que decidem fazer uso da cirurgia para transformar seu corpo e construí-lo de acordo com os padrões estéticos propostos por determinadas cadeias de televisão e pelo mundo da publicidade em geral.

Anúncios de revistas de grande tiragem publicam reportagens com títulos como *Camino de perfección*, que serão lidas por muitas pessoas e cujo conteúdo será tomado como ideal corporal<sup>13</sup>. Isso porque o corpo exterior faz referência à aparência, mas também ao movimento e ao controle do corpo dentro de um espaço social (Featherstone, 1982).

<sup>12</sup> Citado por Maisonneuve e Bruchon-Schweitzer (1999, p. 3).

<sup>13</sup> Trata-se da revista *Salud y vida*, nº 32, noviembre 2001.

Os padrões sociais (ou o espaço social) são os que marcam o que corporalmente é aceito e o que corporalmente não é. Será essa a conexão entre percepção externa e a percepção interna que fará com que alguns sujeitos se sintam desgostosos e não aceitem seu corpo tal como se apresenta de forma natural.

Por trás dos modelos corporais, atrás dos padrões de beleza, se escondem outras concepções do sujeito. Para Pérez, “lo bello según el estereotipo se identifica con la bondad, la justicia, la profesionalidad, la inocencia, la equidad, etc. arrinconando socialmente a las personas menos agradecidas. Este modelo de belleza está contaminado culturalmente, asignando valores a unas razas frente a otras, y dentro del mismo género según el estereotipo asignado a cada sexo” (2000, p. 68). Encontramo-nos diante de uma situação de *des-incorporação* social em função dos corpos dos sujeitos e aqueles corpos que se excluem de determinados padrões estéticos e se encontram destinados a ficar nas margens, a possuir e arrastar seus corpos *marginalizados*.

Algumas dessas ideias podem ser reforçadas com estudos nos quais se analisa a relação entre a variável beleza e a variável aceitação social. Um exemplo encontramos no livro *Du monstre a l'enfant* (2001), onde seu autor analisa a percepção social das crianças com deficiência, de *monstros a crianças*. Grim propõe que a monstruosidade passa a fazer parte dos imaginários: “en la clínica del niños con discapacidad, padres y profesionales evocan las figuras de la monstruosidad” (2001, p. 13). Essa temática também é objeto de reflexão no livro coordenado por Da Silva (2000), no qual Cohen, um dos autores, lança a ideia de que o corpo do monstro é um corpo cultural, já que o monstro não existe por si mesmo (2000, p. 26). Em relação à aceitação social dos corpos *diferentes*, Maisonneuve e Bruchon-Schweitzer (2000, p. 32) propõem três aspectos que socialmente articulam as duas variáveis comentadas:

- a beleza atrai e fascina os sujeitos, enquanto que a feiura provoca a repulsa (e cria esses *monstros sociais* repudiados)
- segundo seu aspecto físico, um indivíduo suscitará outras reações extremamente diferentes. Desde atração até repulsa, passando pela mais absoluta indiferença

- esses tratamentos diferenciados, repetidos e coerentes entre eles, serão interiorizados pelos sujeitos que acabaram por se perceber e se comportar de acordo com o que os outros esperam dele.

Da mesma forma que esses dois autores fundamentam seu trabalho, fica evidente a conexão entre a forma corporal e o grau de aceitação social por parte da sociedade, criando-se uma conexão direta entre beleza corporal e nível de aceitação social.

Existem múltiplas teorias explicativas para argumentar essas afirmações. Entre outras é destacável a *teoría de la inculcación social*, defendida há mais de quarenta anos. Alguns dos autores clássicos que fundamentaram essa teoria são Brodsky (1954), Staffieri (1967) e Lerner (1977) e, de suas propostas, se desprende que os critérios de beleza podem variar de uma sociedade a outra e podem fazer parte da cultura própria de cada uma delas. Dentro de cada cultura existiria um conjunto de normas relativamente específicas que interiorizamos desde crianças e que nos acompanham durante nossa existência. Esse seria um dos motivos pelos quais compartilhamos esses modelos estéticos.

Também existem explicações dos padrões estéticos fundamentados a partir da *sociobiología*, sobretudo a partir das afirmações feitas por Darwin (1871) e Lorenz (1973). Essa teoria argumenta que a partir de uma perspectiva evolucionista, os seres humanos selecionaram pares aptos para procriar, com boa saúde e que estimulam no sexo oposto os comportamentos de acasalamento, reprodução, etc. Os critérios de beleza seriam, então, as marcas que nos indicariam que aqueles sujeitos são úteis para a sobrevivência da espécie humana (Cunningham y al., 1995).

Outra teoria explicativa das relações entre o corpo e a sociedade é a que se conhece como *natureza transaccional*. Cada individuo está submetido à influência de determinantes biológicos e socioculturais, mas o sujeito não é um objeto passivo dessas forças, mas que pode intencionalmente controlá-las, modificá-las, decidir por ele mesmo. Seguindo o trabalho mencionado de Maisonneuve e Bruchon-Schweitzer (2000, p. 48), podemos afirmar que “el fenómeno de la belleza podría depender,

entonces, de una interacción ente factores biológicos, socioculturales e individuales”. Essa terceira teoria explicativa daria uma resposta mais clara a todas as variáveis que podem entrar em jogo nos determinantes sociais dos padrões de beleza.

Além dos aspectos que discuti até o momento, é importante destacar que os padrões estéticos comentados são aqueles vigentes no ocidente, especialmente nos países ricos. Os modelos predominantes nos meios de comunicação de massa se fundamentam nos padrões anglo-americanos. Dessa maneira, propõem-se corpos construídos socialmente em sociedades organizadas com base em outras estruturas. Acabam se produzindo corpos diferentes em contextos socioculturais que lhe são estranhos.

### 9.2.2. A FEMINILIDADE DOS CORPOS NÃO ACEITOS

Apontei na seção anterior o que socialmente tem sido o corpo feminino, e que se tem exigido com mais insistência manter-se dentro de alguns determinados padrões. Para Toro:

*La relevancia del cuerpo femenino suele ser en todas las culturas significativamente superior a la del masculino, tanto a ojos de la propia mujer como de quienes la rodean. En la práctica totalidad de las culturas, la belleza física de la mujer recibe una consideración más explícita que la del hombre (Toro, 1996, p. 54).*

Parece evidente que a mesma sociedade, por meio da família e da cultura, tem construíram padrões que tem feito com que muitas jovens, adolescentes e mulheres adultas não se sentissem bem com seu corpo. O fato de muitas vezes a mulher ter sido concebida com uma função dupla - procriadora e sociossexual - é o que tem levado à existência dessa excessiva exigência em manter o corpo com determinadas medidas e formas. O nível de exigência chega a ser tão grande que frequentemente se pede que o corpo feminino que já tenha dado à luz e amamentado os filhos continue exercendo um alto nível de atração sexual. Essa exigência de *corpos femininos esteticamente corretos* repercute de tal maneira na vida cotidiana das mulheres que essas, por meio dos estereótipos marcados

pela sociedade, não se podem desfazer de seu corpo. Para Gaudi e López (2000), esse fato chega a casos extremos em determinados anúncios publicitários nos quais se quer dar importância à capacidade mental da mulher que aparece neles, mas que acabam caindo no estereótipo de salientar a beleza e o corpo feminino. Esse fenômeno não se dá nos anúncios protagonizados por homens. Na análise foucaultiana da biopolítica, o controle dos corpos femininos é o máximo expoente das relações de poder, já que o corpo se converteu em um *objeto político*. Os corpos femininos se encontram muito mais controlados que os masculinos. Esses últimos, apesar de que socialmente se espere deles determinadas condutas, escapam geralmente ao exercício da biopolítica.

Embora cada vez mais os homens, jovens e não tão jovens, tenham decidido cuidar do seu corpo e embelezá-lo, não se pode comparar com as mulheres na relação que se estabelece entre ela e seu próprio corpo. Isso ocorre, entre outras razões, porque “en las mujeres la belleza se convierte en estrategia de supervivencia. La belleza de la mujer es una mercancía que se puede cambiar por poder y por dinero, es un valor a través del cual se puede obtener seguridad” (Alberdi y al., 2000, p. 30). Na afirmação de Alberdi, encontramos uma das chaves em que, nas diferentes seções do nosso livro, vai aparecendo o corpo: o corpo entendido como valor, especialmente no sujeito que está *encarnado* nele.

Ainda que para alguns autores se torne evidente essa dimensão do corpo feminino (da beleza feminina) como valor, para outros autores trata-se somente de uma campanha reacionária que usa as imagens da beleza como arma política para frear o progresso das mulheres (Wolf, 1991). Essa tese é apoiada pelo discurso feminista, que tem como objetivo a libertação da mulher, e dentro do objetivo de libertar a mulher, busca libertá-la de seu próprio corpo. Essa perspectiva contrasta com o coletivo de mulheres que tem o corpo como valor e, no extremo, as que creem que a melhor forma de manter o corpo em um estado de *socialização* é passar pela sala de cirurgia.

### 9.2.3. A FABRICAÇÃO DE CORPOS ESTETICAMENTE CORRETOS: O CILICONE NA SALA DE CIRURGIA

A construção de modelos e padrões estéticos no ocidente tem comportado o desenvolvimento de toda uma indústria que, por meio de operações de cirurgia estética, oferece poder escolher *a la carte* uma nova forma para os corpos. Para Pérez, trata-se de que a “transformación del cuerpo mediante la cirugía se ha desarrollado fundamentalmente a través del cine y desde ahí ha pasado al resto de los medios” (2000, p. 71). Os padrões arquetípicos do que se espera da mulher, transmitidos por meio do cinema, tem influenciado, nos modelos de corpos femininos a seguir.<sup>14</sup> Um dos temas que tem marcado essa determinação corporal tem sido os concursos de beleza. Esse fenômeno tem levado boa parte do que tem representado a construção de um padrão corporal feminino excessivamente magro. Sua origem remonta aos anos sessenta, quando apareceu o fenômeno de Twiggy. Tratava-se de uma garota de 17 anos quase esquelética que se introduziu na moda europeia e americana. Suas medidas — 79-56-81 — deram uma virada radical nas medidas até o momento vigentes. É por essa razão que Toro (1996, p. 134) defende que somente assim se pode entender que o corpo mais prototípico nas sociedades tinha sido abolido como modelo estético, e que em seu lugar encontramos outro corpo que unicamente representa uma minoria dos corpos. Para muitas feministas, este é o feito desencadeante que terminará anos mais tarde provocando o fenômeno dos transtornos alimentícios.

Atualmente, o modelo corporal feminino é o “de una mujer esbelta y delgada. El proceso de estrechamiento y alargamiento del cuerpo ideal de las mujeres ha ido avanzando con pasos hacia adelante y hacia atrás” (Alberdi, 2001, p. 41). No século XXI imperam corpos excessivamente magros. As revistas, mas sobretudo a televisão e o rádio, bombardeiam com anúncios de clínicas especializadas em transformar o corpo das clientes que assim desejam, com anúncios como “*ahora es posible tener pechos a la carta con implantes anatómicos*”, “*modelamos tu figura*” ou

<sup>14</sup> Nesse sentido, houve uma clara evolução dos padrões corporais femininos dos anos cinquenta e sessenta, com Martha Rocha, Gina Lollobrigida, Sophia Loren, Marilyn Monroe, Elisabeth Taylor, etc. com corpos mais facilmente acessíveis para a maioria das mulheres, para novas atrizes que possuem corpos mais magros e que parecer com elas implica passar por dietas ou por operações de cirurgia estética.

“*hacemos que se giren para mirarte allí dónde la espalda pierde su aburrido nombre*”. Esses modelos construídos socialmente se convertem no guia ou padrão para muitas adolescentes, que sonham em incrementar o volume dos seios, perder peso por meio de técnicas como a lipoaspiração, arredondar os lábios por meio da injeção de silicone, etc.<sup>15</sup> Trata-se “de intervenciones estrella con las técnicas más avanzadas para estar bella de los pies a la cabeza, desde los transplantes de cabello con micro injertos hasta la remodelación del pecho a la carta, pasando por la reducción del estómago, las operaciones de nariz sin cicatrices, los *liftings* faciales y la liposucción ultrasónica combinada con lipoescultura” (Girona, 2001, p. 42). Operações que, se saem como previsto, podem permitir o exercício da reincorporação social.

### 9.2.3.1. GENEALOGIA DA CIRURGIA ESTÉTICA

A cirurgia começou a desenvolver técnicas para a correção mamária, sobretudo de seios que sofriam hipomastia, ou mama pequena. As primeiras tentativas buscavam introduzir na mama da paciente lipomas da própria paciente. Devido ao fracasso desses primeiros experimentos, pouco tempo depois aparecem em publicações especializadas da época referências a colocações de parafina, cera, bolas de cristal, marfim ou cartilagens dentro da mama para dar a forma e o volume desejado ao seio feminino. Antes de começar a experimentar o produto estrela da atualidade — o silicone —, os cirurgiões introduziram nas mamas das suas pacientes polietileno, polivinil e teflon em forma de pequenas fatias ou esponjas. O fracasso com esse tipo de produto foi tão grande que se viram obrigados a retirar todos os implantes que realizaram. Com a chegada do silicone, assistimos a um renascimento dos implantes corporais para ampliar as dimensões de determinadas partes do corpo, especialmente dos seios. Já em 1963, Cronin y Gerow propõem um implante mais avançado, no qual não se implanta silicone líquido, mas que se faz com silicone em uma espécie de receptáculo que evitará que se mova dentro do corpo.

<sup>15</sup> Em algumas ocasiões chegou-se a casos extremos em que as garotas adolescentes pediam como presente de reis uma operação de cirurgia estética.

Daquelas primeiras tentativas de transformar o corpo até a atualidade, as técnicas médicas de cirurgia têm avançado consideravelmente, sobretudo pelo que este fenômeno representa economicamente. A indústria da *modificação corporal*, da *transformação corporal*, que torna realidade os sonhos de encarnar outros corpos, (esses, esteticamente “corretos”) tem possibilitado a investigação e os avanços na ciência da modificação corporal. Porém, ainda que os avanços tenham sido muito importantes, não podemos deixar de lado algumas críticas que surgiram a respeito. A Agência de Fármacos e Alimentos dos EUA (FDA) tem constatado em diferentes estudos que dois terços dos implantes de silicone nas mamas acabam se rompendo. O silicone que permite aos cirurgiões dar volume e forma às mamas termina por produzir rupturas, apesar de a maioria dos casos não ter ocasionado danos nas mulheres implantadas. Os dados disponíveis da FDA revelam, aparentemente e tendo em conta o número das pessoas que o praticam, a simplicidade de passar pela sala de cirurgia e renovar o corpo. Mas essa aparente simplicidade, como vou seguir afirmando, desaparece em muitas ocasiões.

### **9.2.3.2. CIRURGIA E IMPLANTES: ARQUITETURA DE UM CORPO PARA SER ACEITO**

Operar o corpo, implantar próteses ou objetos externos para modificar as dimensões e para revalorizá-lo se tornou uma prática habitual. Seguindo o que Farías argumenta, “ya no es cuestión de salud, de sentirse bien e ir al gimnasio. No. Ahora hay un culto *heavy* al físico” (2001, s/p). A popularização de passar pela sala de cirurgia e mudar o corpo vem das mãos de alguns famosos, que têm feito com que cada vez mais a sociedade aceite e veja com melhores olhos a modificação da silhueta e da aparência corporal. Exemplos de como a transformação de artistas populares como Michael Jackson, Cher, Demi Moore ou Elisabeth Taylor tem popularizado uma prática que anteriormente estava nas mãos de muito poucos, passou a ser tão popular que há alguns anos temo assistido a um aumento de notícias nos meios de comunicação que nos falam de garotos e garotas adolescentes que tem passado pela sala de cirurgia. Um caso extremo é o da Miss Brasil que, com 22 anos, havia se



submetido a 19 operações de cirurgia: fez lipoescultura em todo o corpo, implantou silicone nas mamas e corrigiu o nariz e as orelhas. Mas o caso da Miss Brasil não é o único e, nos concursos de beleza, é habitual que a maioria das concursantes apresentem corpos modificados à la carte. Detectou-se que cada vez garotas mais jovens, adolescentes, pedem para transformar seu corpo na sala de cirurgia. Aos 15 anos, quando o corpo ainda não terminou de se desenvolver, sentem a necessidade de controlar a direção e o ritmo do seu crescimento corporal. Algumas adolescentes sonham em possuir corpos espetaculares, corpos irreais. Moscana e outros (2002) entrevistaram um grupo de adolescentes norte-americanas cujo lema é *Quero ser como a Barbie, porque a Barbie tem tudo perfeito!* É evidente que a cirurgia estética apresenta importantes vantagens, o que não é tão evidente é a vantagem que existe em avançar o próprio desenvolvimento corporal.

Supõe-se que passar por uma cirurgia pode servir para que o sujeito se sinta melhor com seu corpo, uma vez que o corpo está reconstruído. Mas essa afirmação contrasta com a realidade dos pós-operatórios e/ou das reações corporais frente à presença de corpos “estranhos” no seu interior. O extremo das experiências operatórias encontramos naqueles casos, ultimamente muito numerosos, de garotas que entraram em uma sala de cirurgia para fazer uma operação facial e não sobreviveram ao pós-operatório. No trabalho documental de Moscana (2002) se revela a outra face das operações de cirurgia estética. Mostra-se a existência de uma clínica em Atlanta (EUA), onde se tratam enfermidades catalogadas de “intratáveis”, além dos desastres causados por operações de cirurgia estética. Especializaram-se na extração de implantes mamários, já que entendem que o silicone está por trás de muitos transtornos físicos que até agora ninguém havia relacionado com a cirurgia plástica. Sua diretora, Catherine Coltus, quis experimentar o que haviam sofrido as mulheres acolhidas no serviço e se submeteu a uma operação de implante de mamas.

Também na França existe a *Association Française des Victimes de la Chirurgie Esthétique* (AVCE), onde oferecem apoio psicológico a mulheres que sofreram traumas em consequência das operações de cirurgia

que, teoricamente, deveriam servir para melhorar seu bem estar pessoal. Atualmente há 800 mulheres associadas, sobretudo operadas do nariz e das mamas. Alguns dados que saíram à luz pública são estarrecedores:

- em 1998, 43.000 mulheres retiraram os implantes mamários por dificuldades ou doenças
- supostamente, nos últimos 15 anos, houve somente 118 mortes por implantes mamários, mas especialistas dizem que podem ser muito mais, mas que as causas da morte frequentemente são encobertas (Moscana 2002).

#### 9.2.4. O CORPO RENOVADO

Transformar o corpo na sala de cirurgia, tanto para aquelas pessoas que apresentam uma identidade mental diferente da identidade sexual, como para aquelas que não se sentem bem com sua forma corporal, pode representar uma reapropriação da sua corporeidade. Digo reapropriação pois a transformação do seu corpo pode ajudar a pessoa a se sentir melhor com ela mesma. É evidente que essa prática pode aumentar a qualidade de vida de algumas pessoas, especialmente se entendermos o homem a partir de um modelo antropológico monista no qual não se não se diferencia o *eu-corpo* do *eu-mente*. É justo, pois, aceitar que as modificações do corpo podem ter uma incidência na mente da pessoa e, portanto, a partir desta perspectiva o corpo passa a se transformarem um valor por meio do qual se incorpora ao mundo.<sup>16</sup>

Contudo, apesar dessa perspectiva de revalorização da corporeidade, também é certo que o preço que é necessário pagar, em ocasiões pelo excesso de valorização do corpo, é muito caro. Existe um conjunto de aspectos diferentes necessário para poder equilibrar. Por outro lado, encontramos um sujeito que está desgostoso com seu corpo e que quer ou necessita mudá-lo, modificá-lo; uma das formas mais rápidas (ainda que também a mais cara) de fazê-lo é entrar em uma sala de cirurgia e se operar. Por outro lado, existe um importante número de mulheres que tem sofrido verdadeiras agressões contra seu corpo, por negligência

<sup>16</sup> Incorporar-se significa estar presente no mundo, e estar a partir da corporeidade da pessoa mesmo.

ou exigência profissional. Não podemos nos esquecer que as operações têm um valor primordial para muitas pessoas (pensemos nas reconstruções faciais dos acidentados ou queimados), mas algumas pessoas que decidem se operar não têm presente que o que farão será justamente se operar. Não vão fazer uma sessão de manicure; entrarão em uma sala de cirurgia e as operações, por pouco que sejam, têm um risco. São significativas as reflexões da AFVCE dirigidas às pessoas que querem se submeter a uma operação de cirurgia estética: *que reflitam, que pensem bem, que escolham bem o cirurgião, que não tenham pressa, que saibam exatamente onde estão se metendo e o que vão fazer.*

### 9.3. O CORPO TRANSEXUAL

O tema da transexualidade é o terceiro dos novos usos do corpo que me disponho a estudar. Apresenta algumas conexões diretas com outros temas estudados nos capítulos precedentes, como a *Teoria do Corpo* e a *Pedagogia Queer*. Apesar do que foi estudado, nesta seção ofereceremos uma perspectiva mais sócio-antropológica da realidade dos sujeitos que encarnam corpos radicalmente diferentes das suas identidades. Como acontecia com os aspectos ligados à teoria *queer* e a academia, a transexualidade como objeto de estudo ficou separada dos discursos universitários, com exceção de alguns trabalhos destacáveis, como por exemplo, os do professor de antropologia da UNED, Nieto, que há mais de 10 anos investiga esses temas. Como afirma no prólogo de um dos seus trabalhos, a investigação sobre o tema transexual se converte em: “un intento de romper con las mudas cadenas de silencios interrumpidos de las ausentes publicaciones en castellano” (1998<sup>a</sup>, p. 5). A maior novidade nos trabalhos de Nieto é o abandono do modelo médico da sexualidade, na qual muitas vezes a transexualidade deixa de ocupar um status de patologia sexual. Outra destacada investigadora é S. López, com seu trabalho de legitimação e reivindicação de práticas sexuais não normativas, também mais além das categorias médicas. A última abordagem que ofereço ao tema da transexualidade no nosso país foi desenvolvida por Garaizabal (1998), quando no final dos anos 1980 inicia

um importante trabalho de campo e apoio a coletividades transexuais.<sup>17</sup> Seu trabalho mais importante faz parte da publicação coordenada por Nieto (1998a); trata-se de uma recompilação de dados e reflexões gerais em torno do tema da transexualidade, elaborado a partir da sua posição ativista no movimento feminista. Com esse despertar em um contexto acadêmico, entendi a importância de incluir esse tema em um livro que estuda o corpo, a cultura e a educação.

### 9.3.1. A PRISÃO DO CORPO: OS TRANSEXUAIS

Se deixamos de lado a categoria de corpos que nasceram biologicamente, encontramos, retomando a sentença platônica *corpos que encarceram o sujeito*, que esse aprisionamento não tem nada a ver com o que anunciava Platão. Aqui nem todo corpo é uma prisão, apenas o são aqueles corpos masculinos ou femininos (se é que podemos falar com essa terminologia) que se encontram localizados nas mentes femininas ou masculinas que não se correspondem com seu sexo. Trata-se de um claro fenômeno de controvérsia entre a construção social dos gêneros e o que de sexual nos vem dado de forma biológica. Essa ideia é reforçada por Rothblatt ao afirmar que “para entender el rol de género de cada uno de nosotros en sociedad, los genitales son tan irrelevantes como el color de la piel” (citado por Nieto, 1998b, p. 35).

Começa a se denominar *transexualismo* uma prática que se inicia nos anos 50, com as primeiras operações de mudança de sexo, embora as referências ao fenômeno do transexualismo se encontrem já na literatura grega e romana. Transexualidade é um termo moderno que foi definido pelo endocrinólogo norteamericano Harry Benjamin durante esses mesmos anos. Mas se a denominação do fenômeno é moderna, suas referências ao longo da história são muitas, sobretudo aquelas que fazem referência à castração dos órgãos masculinos para torná-lo membro do gênero/sexo feminino.<sup>18</sup> Muitas delas se encontram no trabalho

<sup>17</sup> Como ela mesma afirma: “Mis relaciones con personas transexuales se remontan a hace diez años. Se trata de relaciones más personales que profesionales, aunque con el tiempo han tenido también este carácter. Mi primer contacto con *Transexualia* supuso el inicio de una de las etapas más interesantes de mi vida” (Garizabal, 1998, p. 39).

<sup>18</sup> Sobre o tema da transformação corporal a partir da castração, Bullough nos faz notar que “aunque sí

de Gooren, “Transexualism in Greek and Roman Antiquity” (1997), em que se põe em evidência que não se trata de um novo fenômeno, mas que em outras sociedades históricas já tinha lugar.

Paralelamente ao transexualismo, o *travestismo* é tão antigo como a história das formas de vestir da humanidade.<sup>19</sup> Sempre houve pessoas que se vestiam do sexo oposto, às vezes como um simples jogo, às vezes como necessidade vital, ainda que muitas vezes de maneira encoberta. O travestismo consiste em vestir-se de uma forma que não é a que socialmente se espera daquele sexo. Trata-se de homens ou mulheres que gostam de se vestir com roupas que socialmente se adjudicam ao sexo oposto. Nos EUA, existe outra forma de autodenominar-se travesti, que é conhecida como *cross-dressers*, percebida por parte do coletivo como uma forma menos estigmatizada de se autorreferenciar.

O *transexualismo* faz referência à vivência em um corpo, de um gênero totalmente ou diferente do que social e culturalmente lhe corresponderia.<sup>20</sup> Se seguimos a definição de Ochoa, entenderemos como “personas que nacen en un cuerpo *masculino*, y que hacen esfuerzos por vivir sus vidas en el género que la sociedad dice que no les corresponde (*femenino*)” (2003, p. 15). Trata-se de mulheres ou homens que desde pequenos se sentem presos aos seus corpos de homens ou de mulheres respectivamente, e que sua identidade mental não corresponde à sua identidade sexual. Essa localização não ajustada das identidades (mental e sexual) é para Montero “una dualidad cruel, desgarradora, una especie de pesada broma del destino. Algunos (sobre todo los que nacieron mujeres pero se sienten hombres) hablan abiertamente de que su caso es una *desgracia*, una *anormalidad*” (1996, p. 22). A luta de todo sujeito

---

se ha utilizado la castración a lo largo de la historia de la que se disponen de datos y se conocen casos de penectomías, no siempre es claro que las personas sometidas desearan un cambio de sexo. La castración era una operación peligrosa, con una alta mortalidad, y la mayoría de personas que se sometían a ellas no tenían ninguna capacidad de decisión” (Bullough, 1998:63). Somente é necessário recordar os eunucos (que conviviam em espaços envoltos de mulheres e justamente por essa razão eram castrados) e os castrati (que por meio da castração conseguiam uma voz que de outras formas seria impossível ter).

<sup>19</sup> O termo *travestido* foi cunhado em 1910 por Hirschfeld na publicação da sua obra *Die Transvestiten*.

<sup>20</sup> Mas como Nieto aponta “no es fácil establecer fronteras diferenciadoras entre unos y otros. De hecho, se han establecido pero en vano. El afán de introducir el concepto-etiqueta de manera rígida a un conjunto de personas que reúnan determinadas características ha resultado en la práctica inviable. La rigidez conceptual-etiquetaria es en sí misma excluyente al sustentarse en tipologías que no admiten el *continuum*” (1998b, p. 21).

que possui duas realidades (sexual e mental) que não se encaixam tem como objetivo final a transformação do seu corpo, o ajuste e a aproximação das duas identidades.

Esse caminho faz com que o que muitos sujeitos transexuais denominam a *normalidade corporal* frequentemente seja complicado, difícil e duro. Os padrões sociais são claros: as mulheres devem ser de uma determinada maneira e os homens de outra. Quando alguém decide cruzar essa linha entre o feminino e o masculino, e não unicamente por meio das transformações superficiais e temporais, mas que o faz por meio da transformação do próprio corpo, pisa em um caminho que boa parte da sociedade, no século XXI, encara e não aceita. A pouca aceitação dos corpos transexuais, ou dos sujeitos transexuais, é um feito que se dá também no campo da investigação. A única cátedra sobre transexualismo é a que ostenta o professor Louis Gooren na Holanda e, ainda em determinadas disciplinas a transexualidade tem sido um objeto claro de estudo (especialmente nos estudos feministas, na antropologia e no campo da cirurgia estética). Não tem sido assim no campo das Ciências Sociais, e muito menos no terreno da reflexão pedagógica.

### 9.3.2. APROXIMAÇÃO QUANTITATIVA À TRANSEXUALIDADE

Para Gooren, a prevalência da transexualidade se dá em uma relação de uma para cada 50.000 mulheres e de um para cada 30.000 homens.<sup>21</sup> Mas na maioria dos casos, os corpos que se encontram presos em identidades não correspondentes ficam sem realizar o passo, sem decidir cruzar a linha do que seus corpos têm sido até o momento, para passar a ter corpos com identidades correspondentes<sup>22</sup>. O porquê de muitas dessas pessoas se manterem em corpos não correspondentes se justifica, como afirma Montero (1996, p. 23), porque “el proceso del cambio dura mu-

<sup>21</sup> Os dados correspondem aos estudos do professor Gooren. Se encontram referenciados no artigo de M. Sánchez: “Transexuales: la lucha por la identidad de género”, *El País* (1/07/3). Segundo esta epidemiologia, no Estado espanhol havia entre 2000 e 3000 transexuais. A realidade é que as cifras podem ser muito mais elevadas, já que o Estado espanhol, e mais concretamente Barcelona é uma cidade onde a prostituição transexual atrai um número elevado de pessoas deste grupo que utiliza esta atividade como forma de ganhar dinheiro.

<sup>22</sup> Apesar de que na opinião de Garaizabal “son bastantes las personas transexuales que, en la actualidad, viven su género psicológico y social reconciliado con unos genitales que —a tenor de los cánones sociales— no es lo que corresponde con dicho género” (1998, p. 54).

cho, cuesta mucho dinero y es física y psicológicamente doloroso, y a todo esto hay que sumar el rechazo del entorno”. Porém, seguramente podemos encontrar outras respostas, como por exemplo o pouco tempo que na Espanha se realizam as operações de mudança de sexo<sup>23</sup>.

Esse medo do repúdio aumenta pelo medo do que acontecerá durante o período de transição. Os sujeitos que passaram por esse processo queriam se encontrar na sua nova identidade, começar de novo. Nos poucos dados disponíveis sobre a transexualidade no Estado espanhol, 90% das pessoas que decidem se operar desistem durante o período de transição, enquanto que na Europa a taxa de desocupação entre o grupo é de 80% ou 60%, dependendo do país. Esse fato, assim como os elevados preços das diferentes operações pelas quais teriam que passar, faz com que muitas pessoas se dediquem à prostituição como ocupação laboral<sup>24</sup>. No Estado espanhol, como na Itália, Grécia e Portugal, não se prevê - até o momento - que a mudança de sexo esteja incluída no que oferece a Seguridad Social, enquanto que em países como Holanda e Dinamarca já se inclui; na Alemanha e no Reino Unido, os gastos são compartilhados entre o interessado/a e o Estado.

### 9.3.3. IDENTIDADES CORPORAIS TRANSGENÉRICAS

Tudo o que expus nesta seção nos coloca em uma nova dimensão das corporeidades, mais além do que culturalmente as estruturas dominantes impõem e constroem nos corpos dos cidadãos. Repensar a identidade dos sujeitos transexuais a partir dos próprios grupos (*Transexualia, Human Achievement and Outreach Institute, Gender Movement, The International Gender Transient Affinity, International Foundation for*

<sup>23</sup> Para Garaizabal, existem na Espanha cinco centros onde se realizam as operações de mudança de gênero: dois em Madrid e o resto em Zaragoza, Barcelona e Valencia (1998, p. 45). Esses dados referentes a 1998, estão mudando nos últimos anos. Se seguimos o artigo citado no El País, os hospitais que oferecem a operação mudaram, sobretudo desde de que “el Servicio Andaluz de Salud incluyera en 1999 la reasignación quirúrgica del sexo”. Segundo dados deste serviço de saúde, existe uma lista de espera de 350 pessoas. Até julho de 2003 se realizaram por este serviço: 40 genitoplastias completas (35 de homens para mulher e 5 de mulher para homem) e 70 cirurgias parciais.

<sup>24</sup> Calcula-se que os preços por passar de um corpo de homem para um corpo de mulher podem oscilar (dados de 1996) entre 4.800 euros e 15.000 euros, e para passar de um corpo de mulher para um corpo de homem, entre 24.000 euros e 48.000 euros. (Montero 1996).

*Gender Education, Berdache Society*, etc.) revisita os padrões, categorias e diagnósticos no que tem sido designados, sobretudo pelos corpus de saberes médicos. Um exemplo é a definição que propõe o DSM-IV, em que o diagnóstico de transtorno de identidade sexual é definido por:

*a) Identificação acusada e persistente com o outro sexo. Nos adolescentes e adultos a alteração se manifesta por sintomas tais como o desejo firme de pertencer ao outro sexo, ser considerado como o outro sexo ou a convicção de experimentar as reações e as sensações típicas do outro sexo.*

*b) Mal estar persistente com o próprio sexo ou sentimento de inadequação de seu papel.*

*c) A alteração não coexiste com uma enfermidade intersexual.*

*d) A alteração provoca mal estar clinicamente significativo e deterioração social, laboral ou de outras áreas importantes de atividade do indivíduo<sup>25</sup>.*

Os diagnósticos colocam o sujeito em um território de rigidez, também denominado como “anormalidade sexual”, em que seria necessário atuar (dado que o diagnóstico está fundamentado) clínica e cirurgicamente<sup>26</sup>. Se faz evidente essa não atribuição do subjetivo com o clínico-patológico, sobretudo, porque “los médicos realizan la cirugía estética sin más y sin embargo tienen que certificar que sus pacientes se han sometido a un cambio de sexo (...) estos médicos no curan ni el cuerpo ni la mente, sino que en su lugar realizan una función moral” (Billings y Urban, 1998, p. 91). A subversividade dos sujeitos transexuais mostra para a sociedade sua identidade como um exemplo de sujeitos não desviados, não patologizados. A autodesignação tem conduzido a debates internos para trabalhar a partir de estratégias de *empoderamento* dos mesmos sujeitos transexuais, saindo de situações de *gueto*. Mas o aspecto realmente significativo é que a identidade corporal dos sujeitos transexuais é um símbolo evidente deste

<sup>25</sup> APA (1995) DSM-IV. Barcelona: Masson. Trata-se do manual de diagnóstico de transtornos mentais elaborado pela American Psychiatric Association.

<sup>26</sup> As primeiras aproximações clínicas buscavam reconduzir os sujeitos transexuais às identidades genéricas que correspondiam aos sexos naturais que possuíam.



inacabamento corporal e da possibilidade que o sujeito se erga como arquiteto e construtor da sua identidade.

#### 9.4. CORPOS TATUADOS, CORPOS PERFURADOS (COM PIERCING)

A quarta tipologia de transformação corporal que escolhi é a que faz referência às inscrições e as incorporações de objetos no corpo dos sujeitos. Os motivos dessa escolha são muito claros: é uma prática que tem aumentado radicalmente em todos os países, com um aumento significativo no Estado Espanhol<sup>27</sup>. Esse aumento das práticas sociais de transformação corporal não se transferem, como ocorreu na maioria dos temas que estudei neste mesmo capítulo, à comunidade acadêmica<sup>28</sup>. O mesmo ocorre com a reflexão e a produção de saber a partir da pedagogia. Esse é um tema latente em muitas escolas, que, além disso, tem sido motivo de polémicas e conflitos entre professorado e estudantes, e continua separado das investigações pedagógicas, pelo menos em nosso país. Não tem ocorrido assim nos EUA, onde os discursos de educação para a saúde tem visto rapidamente a necessidade de educar os adolescentes com relação às práticas de modificação corporal fundamentadas nas tatuagens e nos *piercings*<sup>29</sup>.

##### 9.4.1. CORPOS ESCRITOS, CORPOS TATUADOS

Parece evidente, à luz de muitos trabalhos, mas especialmente os de Re-Search (1989), Lamer (1995), Zbinden (1997) e Álvarez-Uría (1999), que as marcas corporais começaram a sair de um longo inverno,

<sup>27</sup> Fundamento essa afirmação a partir do trabalho de campo de dados e informações coletadas que permitem apontar o número de estúdios de tatuagem e piercing que foram inaugurados aumentou exageradamente, (em Barcelona o número de estúdios passa de 50), o número de revistas publicadas (*Tatto*, *Piercing Fans internacional Quarterly*, *Piercing*, *Total Tatoo Book*, etc.) e o número de pessoas que possuem tatuagens e piercings que são visíveis. Essa constatação faço a partir da etnografia realizada com estudantes universitários de Serviço Social e Educação Social).

<sup>28</sup> Em 2001 praticamente não existiam trabalhos nas Ciências Sociais sobre piercings e tatuagens. Cabe destacar os trabalhos iniciais de Álvarez-Uría (1999) e de Duque (1997).

<sup>29</sup> Me refiro aos trabalhos de Armstrong, Owen Roberts e Koch (2002) que estudaram as tatuagens entre os estudantes relatando dados sobre as situações de possível risco, o trabalho preventivo e os agentes sociais que entram em jogo. Também é significativo o trabalho de Castellazi publicado em *Orientamenti Pedagogici*, 2001. Esses feitos devem ser interpretados como o despertar do interesse da pedagogia por estes temas.

de uma letargia social, de um isolamento no *gueto* de determinados grupos sociais ou culturais<sup>30</sup>. As marcas corporais já não se escrevem “*Amor de Madre*” ou “*Mi novia es la muerte*”, que líamos nos braços fortes dos militares da Legião, dos marinheiros ou dos presos dos presídios<sup>31</sup>. É verdade que nesses contextos as tatuagens têm uma função concreta. Para Álvarez-Uría (1999) o corpo, em determinados contextos de controle social, se converte em textualidade e subjetividade absolutamente necessária:

*Elogio de la fuerza física y de la belleza, expresión de deseos secretos, de sueños persistentes en noches de insomnio, manifestación obscena de la diferencia que reduplica los músculos, los tatuajes son, sobre todo, lamentos inconfesables por amores imposibles que hablan, en los cuerpos de los presos, un lenguaje de orgullo e insumisión, son un signo de esa identidad que no puede ser anulada, de una subjetividad que no puede ser borrada con castigos físicos, ni con ceremoniales de degradación del yo ni, tampoco, con castigos psicológicos* (Álvarez-Uría, 1999, p. 109).

Embora as tatuagens, dentro do marco da prisão, continuem tendo um papel essencial na *resistência* psicológica dos prisioneiros em relação à privação da liberdade, fora de seus muros, começaram a tomar uma nova dimensão social e pessoal.

A partir da última década do século XX, as tatuagens saíram dos *guetos* criminais e dos reagrupamentos monossexuais e abraçaram um novo público como agora as crianças, os adolescentes e os pré-adolescentes, as mulheres e a “gente honesta”. Podemos afirmar que o nível de normalização da tatuagem chegou também a ser popular, porque diferentes personagens públicos exibem seu corpo tatuado como um fenômeno não estranho, nem desviado nem proibido. Essas mudanças provocaram o início do desenvolvimento de uma indústria em torno da *marcação corporal*, com a abertura de estabelecimentos que oferecem aos

<sup>30</sup> Na primeira edição da *Enciclopedia Espasa Calpe* se afirma o seguinte em relação às tatuagens: “no puede dudarse de que sea un estigma de degeneración psíquica cuando procede de los pueblos salvajes. Por lo demás, el dolor que provoca su práctica y la rareza misma de su propósito atestiguan suficientemente lo dicho. Así se encuentra el tatuaje no solo en los delinquentes, sino en las clases bajas de la sociedad”.

<sup>31</sup> Alguns dados apontam que 37% dos militares tinham algum tipo de tatuagem (Armstrong et al. 2002). Para Duque, o que ocorre é que “su uso entre delinquentes, presidiarios, marinos y militares ha permanecido inmutable, pero nuevos usuarios han tomado el tatuaje como bandera en estos tiempos tan faltos de ideales” (1997, p. 85).

possíveis clientes a redefinição do seu corpo, a reincorporação social ou a possibilidade de se desmarcar da massa social por meio da redefinição da sua dimensão corporal. Uma boa prova do que afirmo é a realização, em oito ocasiões em Barcelona, da *Convención Internacional Tattoo*. Paralelamente, cada vez podemos encontrar mais páginas Web que oferecem amostras e exemplos de tatuagens, alguns deles verdadeiramente inovadores nessa nova dimensão social do corpo. O mesmo ocorre com a edição de revistas especializadas de grande tiragem, que facilita o acesso dos jovens ao conhecimento de novas técnicas de tatuagem, de novas estéticas e de formas distintas de transformar ou readaptar o corpo.

Entre os adolescentes e os jovens, muitos deles em processo de definir sua identidade, o fato de tatuar o próprio corpo como uma mensagem, como uma imagem, como um símbolo que o define, que o diferencia e que é significativo para eles permite, tal como afirma Lamer, “presuponer que el tatuaje y el *piercing* revelan de uno mismo la búsqueda de afiliación identitaria, del cuerpo como agente privilegiado de expresión en la elección de dicha identidad” (1995, p. 154). Nessa busca pela identidade, que, por outro lado, todo homem é obrigado a seguir, alcançar uma ancoragem permanente na solidez corporal, por meio de um corpo que responde a todo o que lhe pede, pode nos permitir definir-nos com mais clareza.

Para jovens e adolescentes, em um mundo no qual boa parte das coisas desaparecem e são efêmeras, a tatuagem representa a permanência, aquilo que não caduca e que persiste e os acompanha ao longo da vida em sua pele. A busca estética por meio da tatuagem tem, ao mesmo tempo, o objetivo de uma busca de originalidade (diferenciar-se dos outros), de buscar e apresentar no mundo um corpo diferente e único. Essa busca por originalidade por meio da tatuagem corporal tem um significado especial para os jovens, pois “cuando los encuestadores les preguntan por su significado, los jóvenes de ambos sexos pronuncian algunas misteriosas palabras: libertad, amor, noche, muerte, miedo, recuperación de la memoria” (Álvarez-Uría, 1999, p. 110). Torna-se evidente que, por meio da inscrição, da escrita corporal, se podem recuperar os valores mencionados pelos jovens.

Não existem dados sobre a percentagem de adolescentes no Estado espanhol que se tatuam, mas há dados dos EUA, que podem ser lidos como um marco referencial. No trabalho de Carrol et al. (2002) fala-se de 13,2% de adolescentes<sup>32</sup>. O número de tatuagens é distribuído da seguinte forma:

*Distribuição do número de tatuagens entre a população adolescente*

Número de tatuagens	% total da população
Nenhuma tatuagem	86'8 %
Uma	8'0 %
Duas	2'9 %
Três	1'0 %
Quatro ou mais	1'3 %

[Adaptado de Carrol y al., 2002]

Além do número de tatuagens, pouco relevante a partir de perspectiva que focamos neste livro, a temática do sagrado nas tatuagens passa a ser um elemento muito presente. Assim é apresentado abertamente no artigo de Booth (2001, p. 67), ao falar de Tatia, uma garota que começa a tatuar seu corpo aos 13 anos, e diz: “e resultado de su crecimiento interior y del aumento de su poder moral puede ser visto en su piel”. Tanto é assim que Tatia possui três tatuagens –na realidade, três palavras escritas em chinês- que querem dizer: *alma, espírito e superação*. Outra pessoa, Booth (2001, p. 68) afirma, ao falar de sua experiência de tatuar o próprio corpo: “Me trasladé a Malibú durante un año y me convertí en una ermitaña. Pasé un año buscándome a mí misma. Fue de ahí donde surgió la serpiente. La serpiente representa cambios en muchas culturas, y para mí representa no sólo mis cambios, sino mi kundalini”.

Torna-se evidente a dimensão mais simbólica da tatuagem, que pode ser lida a partir de sua textualidade, e que muitas vezes responde à necessidade de comunicação dermatológica. Em outro trabalho, Armstrong *et al.* (2000) chegam às seguintes conclusões sobre o porquê

<sup>32</sup> Esses dados diferem, ainda que não de forma considerável, dos fornecidos por Armstrong et al. (2002), que as situam em 10% dos adolescentes

de os adolescentes tatuarem seus corpos: 53% como elemento de auto-expressão, 35% para experimentar a sensação, 21% para recordar um fato, 17% como sentimento único e 11% para buscar independência<sup>33</sup>. A criação de um espaço textualizado na própria pele escapa às concepções mais biologistas, que sufocam essa possibilidade comunicativa e simbólica dos corpos escritos e desenhados. Essa necessidade se fundamenta no que defende Castellazzi, quando diz que “la piel, superando le diferencia de raza, de sexo, de estado, de religión, di estatus social, siempre ha sido utilizada para explicar las necesidades profundas miedo del hombre” (2001, p. 1013).

#### 9.4.2. O CORPO COM PIERCING OU OS METAIS IN-CORPORADOS

Ver um garoto com um brinco, até não muitos anos atrás, significava que fazia parte de determinados grupos ou bandas de jovens ou que, supostamente, tinha uma determinada tendência sexual<sup>34</sup>. Ver a alguém com *piercings* em outras partes do corpo era um fato praticamente impossível. Poucos se atreviam a atravessar a linha que separava aqueles que mantinham seu corpo em um estado de normalidade dos que o queriam transformar, personalizando-o segundo seus gostos ou sua maneira de ser. Nas palavras de Varela y Álvarez-Uría, os jovens “abrumados por el sentimiento casi universal de la imposibilidad de “cambiar el mundo” cambian aquello que está en su poder: sus propios cuerpos” (1989, p. 97). Esses jovens agora têm a possibilidade de incorporar, de dar formas diferentes a seu corpo, de ter um território de domínio particular, diferente e concreto. Como diz Pommereau, “marcar su cuerpo, es imprimir su marca para sentir que existen” (1998, p. 31), e marcar seu corpo é o que se vê como resultado simbólico da prática do *piercing*.

Atualmente, as modificações corporais são vistas como um dos meios possíveis para reencontrar o corpo, para dar-lhe uma nova dimensão, para voltar a conectá-lo com a mente, a partir da perspectiva de sua

<sup>33</sup> O total da porcentagem é superior a 100, porque alguns pesquisados responderam a mais de uma possibilidade ao mesmo tempo. Mas as possibilidades e as motivações que guiam os jovens a tatuar-se podem ir muito mais além dessas que citei.

<sup>34</sup> Só me refiro a sujeitos masculinos porque, na nossa cultura, as mulheres sempre usaram brincos e outros tipos de anéis corporais.

dimensão simbólica. Usar elementos metálicos incorporados no corpo implica alguma significação, e a pessoa portadora “nos envía mensajes a través del metal”. O corpo já não significará unicamente “la asignación de una identidad, la encarnación irreducible del sujeto, su ser en el mundo” (Le Breton, 2000, p. 39), mas agora poderá ser construído, manipulado, mudado de aparência, em função do que queiramos ser, do corpo que queiramos ter e encarnar.

Em toda a explosão do fenômeno da perfuração corporal no mundo ocidental, tiveram um papel muito importante os trabalhos e as ações realizadas por Fakir Musafar (nascido no ano de 1930, nos EUA). Musafar faz parte do que se chamaram de *Modern Primitives*, fazendo alusão ao fato de recuperar de forma moderna práticas corporais primitivas e de introduzir no mundo ocidental a prática do *piercing* e todas as suas variantes. Musafar ficou impressionado, quando tinha 12 anos, com uma reportagem vista no *National Geographic* sobre tatuagens e transformações corporais, e que foi o desencadeante da transformação de seu próprio corpo. Aos 13 anos, faz seu primeiro *piercing*. Para ele, o fato de anelar-se, perfurar-se e introduzir objetos metálicos em seu corpo, é uma experiência de ordem espiritual. Sua filosofia, inspirada no Oriente, é a anulação da dor. Para Musafar, a dor só existe para aqueles que não estão preparados. Os que puderam se treinar e têm conhecimento teórico e prático, podem superar a dor, chegando a transformá-la.

No entanto, o grande impulsor do *piercing* na sociedade ocidental foi um excêntrico milionário chamado Malloy e uma série de pessoas perfuradas que o rodeavam. De todos os modos, o *piercing* não toma a força que o empurra até a atualidade enquanto não adquire um status comercial. Isso ocorrerá com a abertura, em 1975, em Los Angeles, da primeira loja de *piercing*, por Jim Ward (Le Breton, 1999, p. 31). Precisamente nesse momento se inicia a publicação da revista *Piercing Fans International Quarterly* (PFIQ), o órgão de divulgação dos tipos e formas de transformação do corpo por meio da perfuração.

As contribuições de Musafar servem para que muitos jovens, primeiro nos EUA e nos últimos anos na Europa, comecem a transformar seu corpo, incorporando pequenas peças metálicas. A ideia fun-

damental que sustenta a prática do *piercing* é que o corpo é um objeto maleável e provisório, não acabado naturalmente. Os *piercings* são feitos em todas as partes do corpo, ainda que haja algumas mais utilizadas que outras. Entre elas o nariz, as orelhas, as sobrancelhas, a língua e o umbigo são, provavelmente, as mais perfuradas. Outros, como os mamilos e os genitais, ficarão reservadas àqueles indivíduos iniciados que buscam intensificar suas relações sexuais (Zbinden, 1997). De forma resumida, podemos definir, de uma maneira geral, o conceito de *piercing* dizendo que se trata de perfurar diferentes partes do corpo para colocar anéis, introduzindo diferentes peças metálicas, habitualmente feitas de titânio, aço cirúrgico ou ouro.

Como acabamos de remarcar, não existe uma só forma de *piercing* —e eles têm tido significados diferentes ao longo da história, sendo denominados de modos particulares—, mas dependendo do tipo, do lugar e do grau de sacrifício que tem que fazer o sujeito para colocá-lo, podem ser estruturados da seguinte forma<sup>35</sup>:

- *Piercings no nariz*: se denomina *também septo*, sobretudo o que se faz no centro do nariz
- *Mamilo*: seu uso remonta à antiguidade, e tem uma finalidade ao mesmo tempo decorativa e sexual
- *Umbigo*: era considerado um sinal de realeza nos antigos egípcios. É dos mais utilizados entre os adolescentes ocidentais
- *Prepúcio*: trata-se de um dos mais antigos. Na atualidade, poucos sujeitos — alguns deles ligados a práticas sexuais sadomasoquistas — realizam esse tipo de perfuração
- *Príncipe Albert*: trata-se de um anel que vai da uretra até a base do pênis. Remonta, ao menos na versão moderna, à época vitoriana
- *Dydoe*: trata-se de perfurações feitas a ambos os lados do prepúcio, situa o prazer do sujeito a um estado de pré-circuncisão
- *Guiche*: se encontra na pele situada entre o ânus e o escroto

<sup>35</sup> Parto da classificação proposta por Duque (1997, p.. 97-101).

- *Base do prepúcio*: de origem europeia, pode servir, ao mesmo tempo, como estimulante sexual ou como repressão da ereção
- *Clitóris*: trata-se de uma joia em uma zona especialmente sensível
- Embora estas sejam variantes que localizam a perfuração em diferentes espaços corporais, existem outras formas de transformar o corpo, que ainda que não se trate propriamente do mesmo tipo de prática, com frequência são englobadas na denominação de *body-piercing*:
- *Branding*: são desenhos ou símbolos inscritos sob a pele com ferro em brasa ou com laser. Em um anúncio sobre *branding*, nos propõem o seguinte: “Si tú cuerpo ya desborda adornos por todas partes, y quieres algo nuevo, doloroso y una marca nueva... el *branding* es la opción. ¡Para los más atrevidos!”<sup>36</sup> E no mesmo anúncio nos dizem o seguinte: “en este arte el cuerpo humano se utiliza como lienzo para ser cortado, taladrado, quemado, estirado y adornado”. O procedimento é o seguinte: a pessoa que efetuará o *branding* esquentará o ferro com uma chama de gás propano e depois aplica o instrumento da marca na pele da pessoa que quer transformar, que quer marcar seu corpo. Existe uma variante do *branding* que é muito mais duro e que se denomina “bod-mod”<sup>37</sup>.
- *Escarificação ou cutting*: trata-se de uma técnica de fabricação de cicatrizes com relevo abrindo a pele com uma navalha e introduzindo tinta na ferida para marcar a pele de forma parecida às tatuagens. Consiste em reproduzir uma anomalia da cicatrização com uma ornamentação cutânea. Além da variante de introduzir tinta na pele, também se costuma colocar vinagre ou sal nas feridas produzidas pelo bisturi, de maneira que tomem o volume que o mestre escarificador dispõe segundo o desenho escolhido pelo cliente. As escarificações são comuns, há séculos, na África, onde fazem parte de rituais religiosos de alguns povos. Em algumas tribos do Pacífico,

<sup>36</sup> Anuncio do estúdio de tatuagem *Body and Tatto* (Barcelona).

<sup>37</sup> Trata-se de pessoas que dividem sua língua em dois, fanáticos da série americana *Star Trek*, que se submetem à cirurgia para parecer-se com uma das raças intergalácticas da película. Há um caso extremo de um americano que passou uns bons anos de sua vida tentando transformar seu corpo para transformar-se em um lagarto: aumentou a própria testa, partiu a língua em duas partes, afiou os dentes em forma de presas e cobriu o corpo de tatuagens imitando as escamas deste animal.



são utilizadas como ritual de passagem para a vida adulta, chegando a afetar a totalidade do corpo.

- *Stretching*: literalmente, a palavra *stretching* significa fazer alongamentos musculares. No caso das transformações corporais, trata-se de uma técnica para aumentar as perfurações já feitas por meio de *piercings*, entre as quais a mais utilizada é o engrandecimento das perfurações dos lóbulos das orelhas e do nariz.

Definitivamente, revalorizar o corpo, com uma ou outra técnica, como marca pessoal, como ação consciente, como elemento de reincorporação social é, segundo Alvarez-Uría, um recurso para afrontar a solidão imposta e, ao mesmo tempo, um sinal de reconhecimento da própria identidade em flutuação, um gesto superficial de sobrevivência que permite lutar contra as forças escondidas do destino (1999).

### 9.4.3. A TRANSFORMAÇÃO CORPORAL COMO RITUAL DE INICIAÇÃO

Ao longo dos diferentes trabalhos centrados nas transformações corporais por meio dos *piercings* e das tatuagens, faz-se referência à questão simbólica ligada aos rituais de passagem<sup>38</sup>. O marco teórico da maioria dos trabalhos parte da obra de Van Gennep (1909), *Les Rites de passage*, em que se aponta a necessidade de passar por diferentes rituais ao longo das etapas da vida. Os rituais assinalam de forma oficial a entrada do sujeito nessas etapas vitais, confirmando as modificações fisiológicas por meio das modificações culturais. Porém, se os rituais são necessários, existe também uma cisão entre os rituais *primitivos* e os rituais *ocidentais*; estes últimos podem ser designados como *rituais sagrados domésticos*. Nas sociedades ocidentais, diferente das sociedades tribais, o ritual se converte em um fim em si mesmo. Agora, a identidade é uma escolha pessoal e não uma escolha marcada pela comunidade. Se nas sociedades tribais a marca “marca” o sujeito como membro de pleno direito da comunidade, nas sociedades ocidentais a marca “desmarca”

<sup>38</sup> Entre outros, o afirmam Borel (1992), Le Breton (2002), Lamer (1995), Rouers (2001).

o sujeito dos grupos majoritários (Le Breton, 2002, p. 159)<sup>39</sup>. E se nas culturas primitivas, a marca estava carregada de conotações simbólicas e/ou espirituais, nas sociedades ocidentais entrou em jogo a dimensão estética. O esquema seguinte reúne a comparação entre os rituais primitivos e os ocidentais ou modernos:

*Comparação entre rituais corporais primitivos e pós-modernos*

<b>Sociedades primitivas</b>	<b>Sociedades pós-modernas</b>
O corpo une o sujeito à comunidade	O corpo separa o sujeito da comunidade
As marcas acompanham o ritual	As marcas são um fim em si mesmo
Os anciãos transmitem a cultura e as tradições	Não há presença dos anciãos nos rituais ligados ao corpo
Trata-se de uma iniciativa coletiva	Trata-se de uma iniciativa individual
Tem um claro componente de religiosidade	Existe uma sacralização do eu corporal
É levada a cabo a partir de uma dimensão simbólica	Aquilo que marca é a presença estética do sujeito.
Tem a ver com aspectos concretos da cultura local	Faz parte de uma cultura globalizada
Está englobado dentro do mito coletivo	Se estrutura a partir dos mitos pessoais

Esta definição das tatuagens e *piercings* como rituais converge com o fato que praticamente desapareceram (às vezes mais de forma simbólica que real) os rituais de passagem entre os adolescentes. Mas o fato de inscrever em sua pele sua própria identidade implica já ter que passar por um ritual. Nesse sentido, Borel (1992, p. 46) remarca que as inscrições corporais entre os jovens têm essa função de ritual e contribuem para domesticar os tempos carnavais da existência. A função do ritual é a de organizar, estruturar e domesticar o corpo, porque por meio do ritual os corpos entram em um estado de nova significação.

Embora seja verdade que os “rituais selvagens” têm como elemento chave ser praticados em grupo, não ocorre o mesmo no momento de tatuar a própria pele e de colocar nela uma joia, já que esta ação,

<sup>39</sup> Em relação a esses temas, destaca-se o depoimento que Le Breton cita: “el piercing es una forma de diferenciarse de los otros, de decirse que uno mismo no es igual que ellos.” (2002, p. 165).

na maioria das vezes, ocorre nos bastidores dos estúdios de *body-piercing*, convertendo-se em um ato compartilhado entre tatuador e tatuado. Contudo, tal como assinala Lamer (1995), para muitos adolescentes e jovens, tatuar-se tem este sentimento de ritual, convertendo-se —acrescento— em um antes e depois da tatuagem ou da perfuração. Isso ocorre mais quando se realiza em momentos determinados que representam o passo de uma etapa vital a outra. Portanto, inscrever no corpo é dar-lhe vida, fazê-lo passar de um estado meramente anatômico e calado, a um estado social e comunicante, de uma categoria física a uma categoria simbólica.

Parece, pois, que a tatuagem —como outras formas de marcação corporal— ajuda o sujeito a definir sua identidade, mas não necessariamente a posicioná-lo à margem da sociedade. Seguramente, a afirmação de Álvarez-Uría (1999) em torno da tatuagem é o que contempla, com mais clareza, boa parte das ideias que expus, neste trecho:

*Tatuar, dicen los diccionarios, es grabar dibujos en la piel humana introduciendo materias colorantes bajo la epidermis. Pero quizás, hoy más que nunca, lo que de verdad parece que se esconde bajo ese verbo que reenvía a ceremoniales enigmáticos, es sobre todo mostrar que se está vivo cuando una masa incontable de seres humanos, semejantes entre sí, ha sido condenada injustamente por poderes sin rostro a la muerte social. El tatuaje es hoy más que nunca, un recurso para hacer frente a la soledad impuesta y a la vez una firma de reconocimiento de la propia identidad en floración, un gesto superficial de supervivencia que permite luchar contra las fuerzas ocultas del destino, es decir, subsistir en la ingravidez de una sociedad que parece flotar a la deriva sin llegar a hacer pie sobre la tierra (Alvarez-Uría, 1999, p. 108)*

Da mesma maneira que a inscrição e o desenho corporal, a prática da incorporação de novos elementos ou de elementos externos ao corpo exerce um papel de ritual, tanto quando se trata de uma prática levada a cabo em uma cultura primitiva como das práticas realizadas em sociedades ocidentais. Nessa nova situação, o oficiante do ritual é o profissional da perfuração corporal, e o mesmo foi também, anteriormente, iniciado/transformado por meio da mesma técnica e “cerimônia”. Nas palavras de um profissional dos EUA: “considero todo *piercing* como um ritual”. Essa afirmação de Joe concorda com os resultados obtidos por Myers (1992)

em uma das poucas investigações existentes sobre a prática de técnicas como o *piercing* genital, o *branding* e o *cutting*. Myers conclui que, nas cerimônias de *piercing*, há três tipos de participantes: o praticante hábil e experimentado, que efetuará a transformação corporal do outro, a vítima ou iniciado, que é o que tomou a decisão de transformar seu corpo, e as testemunhas, que têm a função de reconhecer e legitimar o ato cerimonial. Parece que uma parte importante das pessoas que praticam o *piercing* é consciente da natureza cerimonial de suas práticas.

Nesta cerimônia de passagem, o neófito será transformado/ iniciado e, para fazê-lo, será necessário que se separe da sociedade. Na atualidade, será necessário separar-se fisicamente da comunidade, adentrando no bosque, mas terá apenas que entrar na sala de *piercing*, para depois passar aos bastidores, a sala onde será levado a cabo o ritual cerimonioso da perfuração/inscrição. Já na sala cerimonial, a dor será o elemento chave que marcará os fatos. Aquilo que se costuma destacar mais da experiência é que, ao sair à rua, a pessoa se sente diferente, ela mudou, transformou seu próprio corpo e a dimensão que até então lhe oferecia. Agora, poderá fazer parte do grupo de iniciados (Wall, 1995).

O objetivo deste subcapítulo foi mostrar como o corpo, seja por meio das inscrições na pele com a tatuagem ou por meio da transformação do corpo num sentido amplo, volta a ter um papel central nas vidas dos jovens e adolescentes da sociedade ocidental. Um corpo carregado de conotações simbólicas que passou a ter uma nova dimensão e recuperou uma posição social que, durante muitos anos, havia permanecido adormecida. O corpo volta a existir de forma não separada da mente; um corpo não acessório, um corpo central, um corpo com palavras, um corpo símbolo do homem e de sua representação social. Um corpo que nos propõe, dessa forma, um cartão de um estúdio de *bodypiercing* de Barcelona: “en los márgenes de la sociedad actual, modificar nuestro cuerpo y adquirir una identidad propia en tiempos de masificación, más allá del desafío de convenciones estéticas y sociales, supone la expresión más primaria, de que para el ser humano lo ilógico también es necesario”.

## 9.5. CORPO, CULTURA E VULNERABILIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA:

*Necesitamos un mundo imaginario para descubrir los rasgos del mundo real que creemos que habitamos.*

Paul Feyerabend, *Against Method* (1978, p. 22).

Parece claro que o corpo, qualquer corpo, tornou-se um dos eixos centrais das Ciências Sociais. É assim que, a partir de múltiplas perspectivas, o corpo aparece, se faz presente e nos recorda sua existência. Mas apesar disso, alguns corpos têm mais presença que outros, alguns corpos se comunicam (corpografam) mais que outros. É de particular interesse poder resgatar a “esses outros corpos” que, em demasiadas ocasiões, são encurralados pelos discursos dominantes ou são silenciados pelos padrões corporais dominantes. Podemos perguntar-nos se são corpos que não interessam ou se interessa que sejam corpos outros, corpos débeis, corpos distintos, vulneráveis. Porque, para que existam corpos de êxito (fortes, ágeis, “normais”, belos, etc.), devem existir os outros corpos (assim quer nossa sociedade constituir-se de forma dicotômica e absurda). Do que vou falar neste trabalho é dessa experiência corporal distinta que atravessou a vida de minha família e de como poder pensar este outro corpo para além da carne, dos órgãos, das anatomias.

### 9.5.1. O CORPO TRANSPLANTADO: IMAGINÁRIOS E SONHOS SOBRE O CORPO

O imaginário social do corpo introduziu a ideia dos transplantes na Idade Média e, por meio de curiosas flutuações, chegou até os nossos dias. Não se trata de algo que, no início do século XXI, esteja totalmente resolvido; pelo contrário, creio que nos resta muito a percorrer. Os imaginários sobre o transplante seguem circulando e são gerados e regenerados dia-a-dia, dando lugar a determinadas mitologias que os envolvem, fazendo-os crescer. E apesar disso, a Espanha continua sendo um dos núcleos mais ativos em doações de

órgãos de todo o mundo. Faz mais de 10 anos que diagnosticaram minha mãe.

É fruto disso meu interesse pelo corpo, e em especial pelo corpo transplantado. Enquanto trabalhava nesse projeto, pendurei no mural de meu escritório da Faculdade duas fotografias com as cicatrizes de doador e receptor do transplante hepático. As reações a ditas imagens (os imaginários sobre os quais falava) eram muito claras: repúdio justo a essas duas imagens que lhes mostro. Acabei retirando-as e incorporando-as ao meu livro.

A enfermidade, que alguém se atreveu a definir como *ausência de saúde*, aparece, arremete, tem influência até onde menos esperamos. Para Gadamer, trata-se de que a enfermidade torna presente em nós o corpo, nosso corpo doente e, às vezes, que é maldito, e de forma habitual passa de todo despercebido (1996). Também nos recordava, pouco antes de morrer, Harold Brodke em seu livro *Esta salvaje oscuridad*: “La realidad del SIDA como fatalidad compleja (y total) produce en el paciente una suerte de distante asombro ante el médico. Si uno es humano ¿qué hace al verse enfrentado con la profunda humillación de la derrota?”<sup>40</sup>. É assim que o corpo, fraturado ou como derrota, não é suportável por meio da via racional; é necessário que nos adentremos em nossas próprias sensações para conhecê-lo de forma mais precisa, de forma encarnada. Nesse sentido são válidas as palavras do filósofo espanhol Emilio Lledó, para continuar pensando o corpo. Para ele, trata-se de “una anatomía terminológica y semántica donde el paisaje lingüístico que disecciona nos enseña el sentido, el pensamiento, los valores que han ido descubriendo al tocar, herir y sanar el cuerpo entregado del paciente, el cuerpo sin dolor ya, puesto en sus manos”<sup>41</sup>. É certa esta dimensão linguística do corpo, que lhe permite arrancar esse olhar unidirecional que o situa no plano anatômico e lhe permite subjetivar-se.

Desde o mito de Frankenstein (com a busca da soma de órgãos para criar e recriar uma subjetividade corporal distinta) até o corpo *cyborg* (com a constituição protésica de uma realidade tecnológica apa-

<sup>40</sup> H. BRODKE (1996) *Esa salvaje oscuridad*. Barcelona: Anagrama, p. 71.

<sup>41</sup> E. LLEDÓ (2003) “Prólogo” de C. Pera *El cuerpo herido*. Barcelona: El Acanalado, p. 13.

rente) imaginamos e sonhamos os outros corpos, os órgãos nos corpos, os objetos corporais e os transbordamentos carnis. As fronteiras e os limites do que foi a anatomia vesálica (de Vesalio) foram derrubados e transgredidos pelas mãos precisas, expertas e milagrosas do cirurgião. E é justamente nesse ponto que se mesclam as epistemologias médicas com os desejos do corpo enfermo, com sua necessidade de subjetivar para além de uma categoria designada, de antemão, sob o nome de *paciente* (ou de alguém que pacientemente resiste em uma lista de espera). Vale a pena reconhecer a ideia de que o paciente não deve ser interpretado como “carne pura”, como um corpo sobre o qual as instituições médicas vão intervir. Um paciente do qual se esperam **atitudes de paciência e posições de passividade** (mental e corporal), mas frente às quais muitos pacientes resistem, tentando escapar de dita posição/categoria, e se convertem em sujeitos ativos de sua enfermidade e do cuidado da mesma. São **produtores de saberes profanos** sobre seus corpos e sobre a vivência da enfermidade. Contrariamente a essa perspectiva, concordo com o filósofo norteamericano Sokoloski, quando nos diz que a pessoa “era alguien con estatus legal, un hombre libre y no un esclavo, o un ser humano reconocido legalmente en oposición a una cosa” (2013, p. 19).

Ao redor dessa questão aparecem **santerias e imaginários corporais** sobre um órgão que cresce e decresce, que pode ser extirpado (em parte) e que se regenera. Não posso deixar de surpreender-me ao escutar as capacidades de regeneração do órgão hepático. Por quê? Vamos deixar a resposta biomédica, para afrontar a perspectiva antropológica. A extirpação de até 60% do fígado do doador vivo (e a permanência, em sua cavidade, dos 40% restantes) é o que possibilita alguns dos processos chave do THCDV (Trasplante Hepático Com Doador Vivo). A precisão da mão é a justa medida de toda possibilidade cirúrgica, no sentido do que Aristóteles nos propunha em *De partibus animalium*, IV, 687a 8-9: “El hombre piensa porque tiene manos”. A mão educada, treinada, experimentada, precisa e tecnicada do cirurgião que corta o fígado de um ser vivo para implantá-lo em outro, nos permite pensar o corpo a partir das mitologias médicas. E nos permite pensar o corpo para sonhá-lo de novo, lentamente, reformulá-lo em uma chave que agora construímos distintamente.

A reconstrução do corpo (da vida e da subjetividade em geral) é possível graças a categorias e situações como a morte cerebral, que permitem o uso de órgãos desse corpo “transgredido” a ponto de fazê-lo, para regenerar a vida de outros sujeitos. A atividade de insuflar mais vida a outro corpo, morrer e doar os órgãos, deixar-se extirpar para deixar viver os outros, é fonte de imagens inéditas para a humanidade. Porém, o imaginário do corpo não quer, nem pode ser detido; cresce e continuará crescendo enquanto a ciência avance para oferecer qualidade de vida, ali onde arremetem a dor e o sofrimento.

### 9.5.2. CORPO, MEDICINA E HOSPITAIS

As tecnologias serviram para revolucionar a prática médica atual e guiá-la por caminhos que até poucos anos atrás eram totalmente inimagináveis (para além das novelas ou filmes de ficção científica). Dos textos galênicos que nos falavam da relação médico-paciente até a prática médica atual, assistimos a um longo percurso, nem sempre em frente ou na direção mais correta, mas com a intenção de oferecer formas mais humanas de paliar os sofrimentos do corpo ferido<sup>42</sup>. Meu objetivo é situar o corpo, a medicina e os hospitais na sociedade do conhecimento, com vistas a entender a estrutura social, antropológica e tecnológica, o que nos permitirá falar das intervenções nos corpos dos pacientes.

As mudanças que ocorrem na sociedade do conhecimento afetam diretamente a saúde e determinadas práticas do “cuidado do corpo”. Para entender essas mudanças, é necessário situar o papel das novas tecnologias nas práticas médicas que permitem, entre outros resultados, intervenções e curas, até o momento, absolutamente impensáveis. É, nas palavras de Joseph Lluís Barona, o que pode denominar-se “o laboratório e a análise do corpo”. Para ele, trata-se de que “el paulatino desarrollo de la que se ha denominado *medicina de laboratorio* provocó una clara separación en la consideración del paciente como ser social y el paciente como organismo biológico sano o enfermo”<sup>43</sup>. Essa divisão, com toda a

<sup>42</sup> Nesse sentido, nos encontramos com interessantes iniciativas, como a do Centro para la Humanización de la Salud dirigido por José C. Bermejo.

<sup>43</sup> J. L. Barona (2004) *Salud, tecnología y saber médico*. Madrid: Ramón Areces, p. 108.



análise antropológica que queiramos dar, também serviu para avançar na investigação médica de laboratório e desenvolver, assim, o que nós denominamos a “milagrosidade tecnológica”, ou se preferir, “tecnologias biomédicas da esperança”. A leitura das tecnologias biomédicas pode apresentar muitas dimensões que se fundem na recepção dos imaginários tecnológicos em tecnofobias, tecnofilias e tecnomoderações.

O que realmente me interessa ressaltar não são essas dimensões, mas suas possibilidades reais: com o avanço tecnológico (por exemplo, as tecnologias cirúrgicas que possibilitam a produção de transplantes hepáticos com doador vivo), é possível mudar o curso da vida de determinados corpos enfermos, corpos que encarnam determinadas enfermidades e orientados a uma morte mais ou menos rápida.

De fato, qualquer retrospectiva da prática médica não pode ser realizada à margem da análise da incorporação e do uso da tecnologia na práxis médica. Nas palavras de Leibson, “El cuerpo es, cada vez más, un objeto de las técnicas biomédicas que operan en el mercado. Desde la ingeniería hasta las tecnologías para obtener una *vida sana*, pasando por el imperio de los neurotransmisores, quizás nunca antes se le ha prestado tanta atención”<sup>44</sup>.

O corpo, para além ou apesar do sujeito (embora, na realidade, essa seja uma separação impossível ou irreal) pode ser destroçado, separado, marcado, operado, transplantado, transformado, reformulado, etc. para produzir nele (e no sujeito que o habita e lhe dá consistência e subsistência) efeitos bioéticos de índole não maléfica, autônoma, benéfica e justa<sup>45</sup>. Os efeitos positivos sobre o corpo podem merecer essa separação —que, insisto, pode dar-se em determinados casos em sujeitos ativos na prática médica— que, a longo prazo, terminarão por beneficiar necessariamente ao paciente. Mas, na realidade, as novas tecnologias podem ter muitas leituras e algumas delas podem dar-se a partir

<sup>44</sup> Leonardo Leibson (2000) “Notas sobre el cuerpo”, *Psicoanálisis y el Hospital*, 18, pp. 8-12.

<sup>45</sup> Nos referimos aos quatro princípios básicos da bioética e sua hierarquização propostos por Beauchamp e Childress (1999) *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson. Em sentido amplo, podemos dizer que a **não-maleficência** obriga a não danificar aos demais —*primum non nocere*—; a **justiça** obriga a proporcionar a todos as mesmas oportunidades na ordem social; a **autonomia** nos exige reconhecer a todas as pessoas; a **beneficência** exige fazer o bem.

de sua dimensão negativa. São necessárias sempre, até pontos extremos? Devemos manter a vida, apesar de tudo? O sofrimento biotecnológico é ético? São questões abertas sobre os limites e possibilidades de uma medicina atravessada, já, por um saber médico biotecnologizado. Na realidade, não podemos perder de vista o que nos propõe Vanhoomissen: “Ogni malattia, infatti, per quanto leggera, non colpisce solo un corpo malato, un corpo oggetto, ma coinvolge la persona nel suo organismo, nella sua psiche, nelle sue relazioni, nel suo essere stesso.” (2014, p. 6).

O Hospital aparece como uma das míticas instituições da contemporaneidade. Está ali, no centro da *polis*, ou separado dela, esperando nossa chegada, a intervenção e a cura de nossos corpos. Para Bolufer, “el cuerpo resultó ser así uno de los lugares donde de forma más poderosa se construían y se combatían las nociones culturales sobre orden social, y la Medicina el discurso que se pretendió más autorizado, con la revolución epistemológica de la modernidad” (1999, p. 541). Esse olhar da medicina terá um claro objetivo: elaborar um discurso higienista e começar a aplicá-lo a toda a sociedade. A manutenção de um conjunto de condutas higiênicas ajudará a manter e regular a ordem social.

Esta ordem social terá como objeto os corpos que tenham uma aparência estranha e diferente. Os corpos das pessoas com deficiência começam a ser considerados diferentes, e a ideia antes comentada, do nexos entre pobreza e enfermidade ou deficiência, põe em funcionamento uma importante maquinaria para a reeducação de ditos sujeitos. A assistência aos corpos com “necessidades especiais” passa por uma prática precisa: o isolamento e a reclusão. Também se desenvolverá e sistematizará uma ciência já presente desde a antiguidade: a ortopedia. Trata-se do nascimento de um novo ramo do saber médico, que terá um grande impulso a partir do rastro deixado por Nicolas Andry, que definiu a ortopedia como a arte de prevenir ou corrigir nas crianças as deformidades do corpo<sup>46</sup>. O termo, procedente das palavras gregas *orthos* e *pedia* (reto e criança), resultou perfeitamente na terminologia médica do século XVIII<sup>47</sup>. Tal como Nieto afirma, “la unión de estas dos

<sup>46</sup> Andry (1741) *L'Ortopédie ou l'art de corriger dans les enfants les difformités du corps*. Brusel-les: George Fricx.

<sup>47</sup> Os antecedentes do termo ortopedia eram os seguintes: *pedotrofia* (fazendo referência à nutrição das

palabras sirve para explicar lo que se propone, es decir, enseñar diversos modos de prevenir y corregir en los niños las deformidades del cuerpo (2002, p. 63-64).

Contudo, apesar disso, o Hospital toma vida própria, começa a pulsar e a pensar, a desejar-nos como sujeitos habitantes ou visitantes de suas instalações, corredores e cantos. Se me refiro às topografias do corpo no hospital, não posso ignorar os múltiplos espaços que nos acolhem e recusam: frios e quentes, cheios e vazios, permitidos e proibidos. Estão ali para uso e desfrute dos corpos. Porém, o hospital acaba sendo um lugar de sacralização da prática hospitalar. Nas palavras de Comelles, “Es posible documentar etnográfica e históricamente roles fuertemente diferenciados encargados del complejo asistencial. No siempre delimitan espacios para su práctica al margen del doméstico —el más universal de todos—, y pocas son las sociedades que los diferencian arquitectónicamente: tiendas o puestos que venden remedios o en las que se practica la cirugía; santuarios y espacios sagrados en los que se desarrollan prácticas o rituales mágicos, adivinatorios o terapéuticos, o instituciones civiles de atención o cuidado, de adivinación y terapéuticas”<sup>48</sup>. O Hospital e toda a sua complexidade se desdobra em formas, apropriações de funções e espaços, saúde e enfermidade, jalecos brancos e camisolas, para ordenar a vida que pulsa entre seus muros.

Disse ironicamente Guido Ceronetti que a medicina é, tradicionalmente, uma disciplina filosófica que pode ser estudada como se queira, inclusive frequentando as faculdades de Medicina, mas que nada nos tire a liberdade de abrir solitariamente o crânio, o coração e o ventre do homem, de ler os fios que o ligam ao céu e às sociedades *ctônicas*, de curar-nos ou de deixar-nos morrer, para curar-nos da vida sozinhos<sup>49</sup>. Laín Entralgo, Pera, Canguilhem, Bermejo e muitos outros transitaram por essas formas tão antigas de relacionar-se com o paciente, para além de sua capacidade de resistir com paciência às intervenções sobre seu

---

crianças de picho, que precisavam ser amamentadas mais e melhor), *callipedia* (forma de conseguir crianças belas). De Andry, é a imagem da árvore torcida, representação simbólica da ciência ortopédica.

<sup>48</sup> J. Ma Comelles (1995) “La sacralización de la práctica hospitalaria. Del despliegue tecnológico a la institucionalización del milagro”, en Barona, Op. Cit. pp. 179-206 (p. 179).

<sup>49</sup> G. Ceronetti (2006) *El silencio del cuerpo*. Barcelona: El Acantilado, p. 9.

corpo, sobre seus órgãos, talvez sobre sua pessoa. Os riscos da práxis médica nas sociedades complexas podem ocorrer na construção de uma relação à distância, fria, mecanizada, articulada por meio de objetos que trazem à luz formas de diagnosticar baseadas no objetual. Para Pera, trata-se de que “todas estas tecnologías diagnósticas mediante imágenes ejercen hoy una enorme influencia en todos los campos de la biomedicina, de la que se han convertido en uno de sus fundamentos (...) La telemedicina implica, en su sentido más amplio, el uso de la moderna tecnología de la telecomunicación con objetivos diagnósticos, terapéuticos y de monitorización de constantes fisiológicas, cuando la distancia física aleja a los presuntos pacientes de sus médicos”<sup>50</sup>.

Creio que é justamente o compartilhar a vinculação corporal das relações humanas (entre médico e paciente) fundadas na aprendizagem da dor, no caos da saúde e da enfermidade, o que confere a dita prática como algo autêntico e real. A subjetividade do paciente no hospital, a transgressão dos limites do hospital moderno e as formas de resistência à mesma instituição hospitalar dão sentido às vidas marcadas pela dor e a paciência, e pelos passeios por espaços e territórios médicos (quase sempre insípidos, desinfetados dos odores da vida). Uma vida que pode chegar a ser vivida com plena autonomia moral.

### 9.5.3. NARRATIVAS DO CORPO VULNERÁVEL

A experiência de Robert Murphy sobre seu processo de enfermidade e a posterior situação de deficiência é um claro reflexo da concepção da autoetnografia como “forma política pessoal”. Trata-se, mais concretamente, das vivências de um antropólogo que sofre de tetraplegia e narra —a partir de um ponto de vista antropológico—, dita situação. Tal como nos conta, “Mientras mi estado se ha ido deteriorando, he llegado a considerar mi cuerpo cada vez más como un sistema defectuoso de mantenimiento de la vida, cuya única función es sostener mi cabeza ... El cuerpo del tetrapléjico ya no puede hablar un lenguaje mudo expre-

<sup>50</sup> C. Pera, *El Humanismo en la relación Médico-Paciente: del nacimiento de la clínica a la telemedicina*. Documento de trabajo nº 6. Documento electrónico: [www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ SA-LUD020.pdf], Consultado em 22/10/2007.

sando emociones o conceptos demasiado huidizos para el habla normal, ya que se han roto los delicados circuitos de retroalimentación entre el pensamiento y la acción. La proximidad, los gestos y el entorno corporal han enmudecido, y la capacidad del cuerpo para expresar el pensamiento se ha silenciado”<sup>51</sup>.

Mas não é o único nem o mais conhecido. Existem determinadas narrações que falam do corpo que o convertem no eixo central de seu discurso. Sem o corpo, não tem sentido sua escrita. Desde a antiguidade essas narrações têm existido, muitas vezes ligadas a temas religiosos. Desde narrações que falam de milagres (exemplos delas são as curas de corpos em Lourdes ou Fátima) até as histórias das relíquias de santos cujos corpos, com o passar do tempo, não se decompõem.

Além das relações da metáfora do corpo como elemento discursivo, é necessário situar as histórias narradas por pessoas que têm alguma relação especial com seu corpo. São relevantes as histórias narradas por pessoas com deficiência física. Entre muitas, optamos por três narrações corporais da deficiência. A primeira é o livro escrito por Alexandre Jollien, *Elogio de la debilidad*. O autor narra sua vida, até os 25 anos, e expõe, por meio de um diálogo com Sócrates, algumas percepções de seu corpo. A segunda narração que nos aproxima da discursividade e da corporeidade é o trabalho de Marta Allué, *DisCapacidades* (2003). Allué é uma antropóloga especializada em rituais funerários que em 1993 sofreu um acidente, fruto do qual teve queimada uma parte importante de seu corpo. Desde então, vem trabalhando na linha da antropologia da deficiência, onde o corpo é um dos eixos centrais<sup>52</sup>.

Também é relevante um trabalho recentemente editado em que Rubén Gallego narra sua vida em orfanatos e internatos da URSS, depois de haver sofrido uma paralisia devida a complicações no parto. Narra o seguinte em relação ao seu corpo: “lo primero es bajar de la

<sup>51</sup> R. Murphy (1987) *The Body Silent*. Nueva York: Henry Holt and Co, p. 101.

<sup>52</sup> Alguns de seus trabalhos são: (1996) *Perder la piel* (em que trabalha narrativamente sua experiência do acidente, a recuperação das queimadas, a reconstrução de sua própria história); (2001) *Temporalmente válidos: una etnografía sobre el entorno de la discapacidad* (trata-se de sua tese de doutorado, em que estuda 25 histórias de vida de pessoas com deficiência); (2003) *“El sexo también existe”* (um capítulo de um livro dedicado às sexualidades não normativas e a seu controle social).

cama. Hay un modo de hacerlo; se me ha ocurrido a mí. Sencillamente me deslizo hasta el borde de la cama, me doy la vuelta hasta quedar sobre la espalda y me deajo caer. Tras la caída llega el golpe. Y el dolor” (2003, p. 13). A leitura do corpo como elemento discursivo foi um dos temas que trabalhamos em diferentes ocasiões. O silêncio da cultura e da sociedade leva algumas pessoas a usar o corpo como base de seu discurso. Em um primeiro trabalho sobre a inscrição e os corpos, intitulamos uma das seções: corpos escritos, corpos tatuados. Ali afirmávamos que inscrever no corpo é dar-lhe vida, fazê-lo passar de um estado meramente anatômico e calado, a um estado social e comunicante. A conexão entre o corpo e o discurso pode possuir essa dupla vertente que expusemos: pessoas que necessitam escrever as vivências de seu corpo e pessoas que necessitam escrever em seu corpo para fazer-se sentir.

#### **9.5.4. GEOGRAFIAS DO HOSPITAL: ITINERÁRIOS DOS CORPOS TRANSPLANTADOS**

A instalação hospitalar revela uma possibilidade de existência entre suas entranhas. Entre jalecos, oxigênio, odor etéreo limpo, macas e silêncios, o corpo transplantado constrói seus espaços e geografias de vida. Já disse que minha mãe descrevia seus episódios móveis como um “passar pelo Calçadão do Hospital”. É no ir-e-vir que o corpo subjetiviza seu estado/estádio no contato com os outros corpos, com corpos que foram transplantados ou extirpados, mas corpos ao fim e ao cabo que habitam as entranhas do hospital. O disse com clareza Dovigo: “Analogamente ad altre istituzioni social complesse, nell’ospedale convivono (e a volte confliggono) una pluralità di mondi differenti, che corrispondono ad altrettante rappresentazioni della malattia e del suo significato” (2009, p. 11). O hospital é a própria vida concentrada entre seus muros, feita de *ires-e-vires* de múltiplas subjetividades que se deslocam, vivem e convivem em suas entranhas.

## ITINERÁRIO 1. A: CAMINHOS QUE LEVAM À SALA CIRÚRGICA

Não estamos equivocados se falamos dos percursos do corpo no hospital, e se o fazemos iniciando pelo que designamos como *movimento involuntário*. Também nos fala disso Moss: “el espacio vivido respecto a un cuerpo que se disponen a realizar posibles acciones como si fuera una red organizada de rutas, caminos y obstáculos a esas acciones, como un espacio humano lleno de oasis acogedores y peligros a sortear; de escenarios familiares y territorio extranjero; y de puntos de salida y de destino” (1978, p. 85). O corpo deve exercitar-se na reapropriação do espaço, seja de forma física ou simbólica. O movimento involuntário é aquele que é ordenado pelo médico, e o executa um auxiliar, um enfermeiro ou o próprio enfermo. Exemplo disso é o descer do quarto do andar 3.9 até a sala de cirurgia (que se encontra no andar de entrada do hospital) para ser operado, e o caminho de volta. Na volta, é obrigatória a parada na UTI, onde, em poucos dias o corpo se recupera da operação.



[Andar 3, escada 9]

São geografias e caminhos que se realizam e recorrem em **silêncio**, em uma espécie de inconsciência total. A passividade do paciente é a referência, o uso e, às vezes, o abuso. Não se espera dele atividade nenhuma além de ser deslocado (e não passeado) de seu quarto até alguma das salas para poder realizar nele algum teste médico que dê conta e ciência de seu estado, de sua evolução (uma ecografia, uma TC, a própria ope-

ração de transplante, etc.). Essa perspectiva tem relação com o que diz Ángel Martínez ao falar do percurso do enfermo: “La etapa de paciente se inicia con esta etapa de expropiación. Desposeído de sus pertenencias simbólicas más preciadas y de su identidad y de su identidad, el paciente debe adaptarse a un orden institucional y a una lógica de premio-castigo materializada en una disposición de salas, en donde el *nivel mejor* incluirá ventajas como relaciones *inofensivas* con el personal o libertad bajo palabra dentro o en los alrededores del hospital, y el *peor* bancos de madera y *la comida menos apetitosa posible*” (2008, p. 142). É assim e, desta forma, se estrutura a hierarquia dos deslocamentos médicos.

### **ITINERÁRIO 1. B: VIAGENS PELO QUARTO**

Fora da UTI, a mobilidade é ainda muito reduzida, quase se limitando ao espaço que o quarto permite. Voltas e mais voltas na cama com sabor de dor, de algo que ainda nos dá vida, dói. Primeiros passos do que é como aprender de novo a caminhar, e que nos levam até a cadeira ou poltrona do ténue quarto 49 do andar 3.9 do hospital. Passados uns dias, o deslocamento talvez nos permita adentrar no reino do andar, sem poder sair —a princípio— dela. A limitação dos espaços e do corpo se dilui com as horas.

O pequeno espaço do quarto deve acolher os pacientes e seus familiares. Alguns destes tornam-se coabitantes do quarto e em sujeitos itinerantes dos espaços livres e abertos do hospital. O mais representativo, curioso e espetacular é a capacidade de admissão do quarto do Hospital. Às vezes entravam (no nosso e em outros quartos) visitas e mais visitas, e profissionais e mais profissionais. De forma mais ou menos natural se distribuem e organizam tais espaços.

### **ITINERÁRIO 1. C: ITINERÁRIOS DE ESPERANÇA**

A recuperação pós-transplante é quase milagrosa no doador e no receptor. Depois dela, os itinerários de ambos, ainda que diferentes, seguem caminhos muito parecidos. O terceiro andar permite fazer um



longo percurso que toma a forma de U. Ir de uma parte a outra serve para muitas finalidades (matar tempo, fazer exercício, socializar, etc.), todas válidas em função do momento e do estado de ânimo. Trata-se de momentos de esperança, ainda que o transplantado deva transportar uma bolsa onde são recolhidos os líquidos produzidos pelo órgão hepático. Sua espetacularidade (conheci quem tenha ido com ela –de forma bem visível- em transporte público) não freia em nada o perambular. Caminhar, com ou sem artefatos pendurados, enxertados no corpo, é uma necessidade vital, o exercício por excelência de resistência ao papel de paciente hospitalar. As paradas do percurso são quase obrigatórias: UTI do terceiro andar, esquina de elevadores, bancos da ala norte, conversas com conhecidos que requerem que nos detenhamos, etc. Mais adiante, os caminhos podem nos levar até o andar de entrada ao hospital, onde o movimento de entrar e sair, subir e descer, deslocar-se de norte a sul e ao revés, é muito maior. A possibilidade de sair ao pátio ou ao terraço oferece uma nova dimensão da vida de convalescência no hospital.

## **ITINERÁRIO 2. DE RETORNO**

Chega o dia e o paciente transplantado deve ir para casa. Em nosso caso foi rápido e não chegamos a um mês de ingresso na 3-9. Mas ir para casa comportava, a nossos olhos, milhares de perigos e façanhas. Previamente, era necessário reunir e repassar uma longa lista de medicamentos que deviam acompanhar o lento processo de recuperação em casa. Ainda que a saída do hospital represente uma injeção brutal de positividade para o processo de recuperação, a saída do hospital representa também seu retorno. Pequenos problemas, estipulados como efeitos secundários do transplante, marcarão presença no corpo. Dificuldades com a drenagem, rejeição do órgão, escaras insuportáveis na pele, dificuldades na visão, serão elementos que acompanharão o caminho de retorno.

Mas mover-se e traçar geografias no contexto hospitalar são o primeiro sintoma de uma Bio-Grafia reativada.

## 9.6. O DOM: UM CICLO DE DAR E RECEBER A VIDA

Os cirurgiões cortam a carne com precisão, deslizando suavemente o bisturi. Mas o olhar sócio-antropológico ao corpo não se fundamenta no físico-anatômico, mas no vivencial. Estar vivo e habitar um corpo nos faz existir organicamente, ser de forma encarnada. Os gestos do corpo nos envolvem e já não podem mais ser silenciados, porque seus movimentos se derramam, nos rompem e acolhem. Zweig se alegraria se os novos europeus não se escondessem sob mantos incorpóreos. E os gestos são vozes, vozes que falam apesar dos silêncios sonoros. Adentrar o corpo e suas possibilidades tem seus riscos, mas também seus prazeres, suas dificuldades e suas epifanias.

### 9.6.1. BIOPOLÍTICAS DO CORPO TRANSPLANTADO

Dar e receber vida e morte, ser e não ser, são sentidos e contrasentidos que, de uma ou outra forma, têm acompanhado os caminhos e o clima do presente texto. Seu olhar aos corpos, feita de forma mais ou menos clara, mais ou menos escura, serviu para abrir algumas questões. A escuridão da agonia corporal encontra sua luz no templo-sala cirúrgica, e a liturgia do cirurgião é a que organiza o ritual de insuflar vida ao corpo. O dom (doar a vida, um órgão ou uma parte do corpo) rompe com as estruturas de dominação que marcam os caminhos do corpo. O corpo humano é cada vez mais desafiado, inclusive literalmente atravessado pela técnica, e doar um órgão para o transplante não é senão um ato de resistência na direção dessa atitude condicionante de formas de luta para sobreviver. Humanizar a biopolítica do controle é um dos sentidos reais e verdadeiros da ação que representa a transação de órgãos corporais.

Tal como alguns autores não deixam de recordar-nos, vivemos sem viver realmente a experiência. Para dizê-lo com Odo Marquard: “las modernizaciones consisten en la sustitución (parcial) de los mundos de procedencia mediante mundos objetivos probados experimentalmente y generados técnicamente, que a su vez requieren (para que se oriente en ellos) al ser humano intercambiable a costa de sus diversidades tradicionales” (2000, p. 115).

Voltemos ao espaço hospitalar. Ali não é possível estar presente sem experiência. A própria vida nos arrasta aos enraizados labirintos da dor. Não podemos resistir a ele. A dor influencia nossas vidas e o corpo de nossos pacientes familiares (apesar de tal expressão conter uma substancial dose de domínio e possessão dos *seus/nossos*). Para além dos nossos, vivemos e convivemos com outras experiências de dor, paixão, esperança e morte. Rostos que nos olham, que se apiedam de nós, que nos chamam a gritos para que sejamos solidários com seus corpos. A organicidade da própria vida entrelaça os elementos do corpo moribundo. Apenas as figuras imaculadas do hepatólogo e do cirurgião parecem (embora nem sempre) se distanciar da própria experiência da dor. Escondem-se e revestem-se em suas máscaras (como tantas vezes nós também fizemos) profissionais que lhes permitem pintar-se como hepatólogo e cirurgião, porém muito menos como pessoas. Como personagens sim, mas sem chegar a personalizar no trato. Isso pode se agravar em um antes do transplante (não é bom se apegar aos pacientes se têm risco de morte...). E se apresentamos a doação como uma forma de resistência própria das sociedades complexas, é necessário justificá-lo. Para isso, expomos cinco formas de se resistir.

### ***A) Resistência à economia de mercado (dos corpos)***

Em um primeiro ponto aparece a resistência, já que a ação de doar um órgão se situa ao lado oposto das formas relacionais mediadas pela mercantilização das identidades. No desenrolar dos múltiplos e possíveis casos de uma determinada economia dos gestos, não figura a ideia de doar um órgão em troca de nada. Em vez disso, figura o uso e o abuso dos órgãos por meio do que se denomina comércio de órgãos. Os órgãos não são doados, mas sim vendidos ou roubados.

### ***B) Resistências à passividade corporal***

Decidir doar uma parte do fígado é um ato plenamente ativo. Os motivos são muitos, mas definitivamente ativos. Toma-se um caminho que pretende (com a ajuda de cirurgiões, hepatólogos, enfermeiras,

auxiliares, etc.) mudar uma situação desastrosa, no próprio limite da vida; passar de uma predeterminação corporal condenada à morte a enxertar um novo órgão que insufla vida. O contrário é deixar-se morrer, aceitar que a lista de espera é longa (e que seguramente nunca chegará a tempo nossa vez). O contrário de tal passividade se traduz em ativar-se em direção à vida, em ser humano (sujeito no lugar de objeto) e reafirmar-se por meio da tomada de decisão. Uma tomada de decisão que se traduz em aceitar a doação do órgão de um familiar (filho/a, companheiro/a, etc.), bem como aceitar doar a alguém da família uma parte de você mesmo, do teu ser que te permite existir. E é justamente nesse permitir existir que é possível transferir ao outro a própria vida.

### ***C) Resistências às políticas Tanatológicas***

Se os hospitais são instituições em cujos interiores se produz uma estranha mistura de vida e morte, a doação para o transplante se situa ao lado da vida. Quantas pessoas morrem estando na lista de espera? A cultura mediterrânea, com um forte componente de laços e estruturas familiares centrípetas, promove o fato de tomar conta da realidade do outro. Isso inclui, entre muitos detalhes, a doação de órgãos. Dar apoio emocional, oferecer uma ajuda econômica, dar uma parte do corpo para permitir que a vida siga fluindo. A bio-política do *thanatos* acabou, em parte, encurralada.

### ***D) Resistência à Desagregação da Identidade***

As máquinas, as próteses e os variados artefatos que rodeiam a vida de muitas pessoas dependentes ou em situação de doença crônica, muitas vezes não permitem aflorar essas doses de identidade, necessárias para poder existir. Cabos, sinais vitais, RNM, anestésias locais e gerais, suturas, respirações artificiais, cadeiras de rodas que devem ser empurradas perpetuamente, medidores de pressão e radiografias. Como afetam nossa existência? São neutras ou contrariamente impõem estilos e olhares? A doação e o transplante, apesar de estarem totalmente envolvidos em tais circunstâncias, devem procurar encontrar modos abertos de ser.

As cicatrizes dos corpos (do receptor e do doador) são um testemunho vivo e em evolução das formas de resistência que apresentamos. Cada um com um traço bem diferenciado, para recordar (nos) que seus trajetos (de entrada, de saída e de permanência) são claramente distintos.

### ***E) Uma Esperança na Biopolítica do Corpo Transplantado***

Ficou gravado (pelo menos durante um longo tempo), como testemunho de solidariedade corporal, o ato da doação e da recepção do fígado. Como a sístole e a diástole, se fundem em seus movimentos e desenhos. Romper com os processos de morte, sonhar com outro corpo, buscar um órgão, levá-lo incorporado no próprio corpo, representa um caminho alterado dos destinos sem possibilidade. O sonho de construir um homem novo pode ter algumas esperanças ao longo do caminho da solidariedade orgânica, porque continua valendo a pena não esquecer que “la solidaridad nace en el intersticio y en la confluencia de una triple tradición, que constituye sus tres almas: un sentimiento, un acto racional y un imperativo moral”<sup>53</sup>.

Talvez possamos continuar pensando o corpo, e especialmente o corpo reconstruído a partir do dom e seus enxertos, como espaço de resistência e espaço de identidade duradoura e sólida. Na modernidade líquida sobre a qual nos fala Bauman, em que as identidades são feitas e desfeitas, são pensadas novamente a cada vez que se reiniciam, e oferecer parte do corpo para ser transplantado a outro ser é optar pela solidez da vida, é exercer a solidariedade orgânica. Não em vão Elaine Scarry nos anunciava que “la ausencia de dolor equivale a la presencia del mundo. La presencia del dolor equivale a la ausencia del mundo. En virtud de esas ecuaciones, el dolor se convierte el poder”<sup>54</sup>.

<sup>53</sup> J. GARCÍA ROCA (1998) *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*. Madrid: Ediciones HOAC, p. 161.

<sup>54</sup> Scarry, E. *The Body in Pain*.

## 9.7. ENCARNAR O CORPO TRANSPLANTADO

“Apprends à penser avec douleur”

Maurice Blanchot, *L'Écriture du désastre*.

A integridade da pessoa é interrogada no mesmo projeto da reconstrução orgânica do corpo; digo que é interrogada, mas não é rompida. Trata-se de um certo estremecimento, um deixar de ser vulnerável e sofrível. O corpo transplantado, receptor do órgão dado, necessita assumir e compreender sua nova condição. A introdução de um novo órgão produz ações e reações a níveis distintos. É assim que encontramos as reações do próprio corpo, já que em um período muito reduzido de tempo (na realidade, muito poucas horas) passou a ter um órgão atrofiado para que tal órgão seja substituído por outro novo e melhor. Mas esse órgão novo não deixa de ser um estranho para si mesmo. O estranho é, ao mesmo tempo, próximo e distante. Curioso esse olhar de alteridade e mesmidade, porque o órgão novo é outro e o mesmo simultaneamente. Sendo doador do fígado meu irmão, minha mãe recebia carne de sua carne. O criado e gerado fazia muitos anos regressava, e retornava a um mesmo ponto de partida.

Mas não é suficiente que a carne da própria carne retorne. Os outros órgãos, os tecidos e as células, deverão aprender a envolver de novo ao desamparado órgão. Não deixá-lo só, apoiá-lo e ajudá-lo; inclusive animá-lo em momentos de baixa. Em meu imaginário sobre o transplante aparece uma e outra vez esse órgão envolvido como se de um recém-nascido se tratasse (sua condição não é realmente a de recém-chegado?). Um recém-nascido a quem se aconchega, se abraça, se envolve, se mima e se cuida.

Mas não só os órgãos tiveram que se mobilizar e aprender; a mente, e seus imaginários –já desde um início– tiveram que aceitar ou recusar esse intruso no interior do corpo procedente do próprio filho. Colocá-lo em perigo (ao filho) era um ponto chave e decisivo. Esse já foi o primeiro aprendizado: cortar, doar, para seguir vivendo. A contragosto (e com a doença logo atrás) se aceita e se aprende. Não há tempo para

pensá-lo nem para negociar categorias que complementem essa decisão. A mãe pode seguir vivendo porque o filho oferece parte de seu fígado; para que seja cortado (pela mão precisa e quente do cirurgião) e depois implantado. O transplante insufla ar novo, cria e remonta a vida humana. Em parte, aparece uma nova identidade que leva o transplantado a fazer parte de uma espécie de irmandade de receptores e ao doador, ao seio de um grupo de escolhidos, salvadores. Os salvadores do corpo, os iniciados no caminho da solidariedade corporal.

## **CAPÍTULO 10**

# Pedagogia e hermenêutica do corpo simbólico: bases para a ideação corporal



# PEDAGOGIA E HERMENÊUTICA DO CORPO SIMBÓLICO: BASES PARA A IDEAÇÃO COR- PORAL

*No es el individuo como tal el que trata de reconstruirse, de reencontrar su unidad y la conciencia de esta; su reconstrucción sólo puede operarse si se reconoce y se afirma como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, lo mismo que de relaciones sociales y de instituciones políticas.*

[Touraine, 1997, p. 85]

*Reconfigurar un universo simbólico y relacional en torno al cuerpo humano que, en vez de ser dominado, secuestrado, mutilado o colonizado, pueda despertar la conciencia de una nueva realidad individual y social. Tal vez, si aceptamos el cuerpo de los otros acabaremos por aceptar nuestros cuerpos con todas sus imperfecciones y limitaciones.*

[Vilanou, 2003, p. 233]

## 10.1. SOBRE A PEDAGOGIA HERMENÊUTICA

Cada vez são mais numerosos os trabalhos que nos últimos anos falam da pedagogia a partir da hermenêutica. Ao iniciar o livro, fiz uma breve referência à temática e a alguns dos autores que a abordam abundantemente. Quero iniciar este último capítulo aprofundando o conceito do que denomino *pedagogia hermenêutica*. Se nos centrarmos tanto no trabalho de Vilanou (2002<sup>a</sup>, 2003), como no de Pagano (2001) ou no de Esteban (2002), aparece uma figura central e um texto de referência:

trata-se de Gadamer e de um breve discurso intitulado originariamente *Erziehung ist sich erziehen* (a educação é educar-se), que serviu de base para pronunciar uma conferência no Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim, no dia 19 de maio de 1999. No início do texto, o autor faz uma afirmação que se converte em um elemento imprescindível para nosso objetivo. Exatamente, diz: “afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse”. E depois, passam a ser formuladas duas questões que tenderão a guiar seu discurso: “¿Quién es propiamente el que educa? ¿Cuándo comienza propiamente la educación”? A formação (*Bildung*) se converte no tema central de uma parte das reflexões pedagógicas, que se caracterizam, precisamente, por interrogar-se sobre o lugar do educando e sobre as direcionalidades dos processos formativos.

Porém, ainda que possa parecer que a formação, seguindo a proposta de Gadamer, é um caminho que cada um tem que realizar por si mesmo, essa concepção nem sempre é compartilhada por toda a comunidade educativa. Se a analisarmos em termos corporais, chegaremos às concepções do livro em que estudamos as pedagogias que *formam* corpos e as pedagogias que permitem *a formação por meio do corpo*. É por isso que Vilanou se pergunta se “¿Es posible una *Bildung hermenéutica*?” (2000 b. 29), pois “la educación exige un esfuerzo personal autobiográfico de reflexión y formación”. Essa exigência pode encontrar-se limitada por muitas variáveis que dificultarão esse processo de atividade por parte do sujeito pedagógico, e que podem ser: a própria pedagogia, os educadores/mestres/ pedagogos/professores ou mesmo os próprios sujeitos. Vilanou responde à interrogação afirmativamente:

*La pedagogía hermenéutica —a modo de heredera de la Paideia clásica y de la Bildung neohumanista— puede contribuir a la búsqueda de un horizonte que oriente y dé sentido a la praxis educativa teniendo en cuenta aquellos aspectos de la tradición cultural occidental que han sido olvidados, a menudo, en un proceso de tecnificación de una pedagogía que -en muchas ocasiones- parece alejarse definitivamente de los ideales formativos (Vilanou, 2000 b, p. 31).*

Resolvida a questão, é necessário continuar articulando as possibilidades de pensar os corpos dos educandos a partir da pedagogia her-

menêutica. Com essa intenção, Gadamer faz referência às aprendizagens que concretizamos na infância: “es un educarse como el que percibo en particular en la satisfacción que uno tiene de niño y como alguien que va creciendo cuando empieza a repetir lo que no entiende”. Quando somos pequenos, já não estamos nos educando a nós mesmos, ainda que possa parecer que o papel dos pais e dos educadores é, certamente, o mais crucial. Esse processo, que se inicia na infância, nos leva a uma autointerpretação que continuará aberta a novas compreensões de nós mesmos, que se irão sucedendo ao longo dos anos. É justamente na infância que a formação do corpo (no sentido mais puro de dar-lhe forma) ocorre. Essa formação pode ser realizada a partir de muitas expectativas que confluem na construção de corpos que sejam ortodoxos (normalizados) e corpos que sejam heterodoxos (anormalizados). Por isso, é significativo retomar a ideia inicial de Gadamer: a *educação é educar-se*, e pensar como se pode aproximá-la da ideia de corporeidade.

## 10.2. OS CORPOS E A PEDAGOGIA HERMENÊUTICA: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

Parto da hipótese de que a *formação é formar-se*, e que a forma do corpo encontra-se ligada a este processo de formação que acabo de mencionar. Vimos, ao longo dos diferentes capítulos, como, por meio do exercício de construção social, se dá forma aos corpos dos sujeitos. O processo é claro: a matéria prima do sujeito (o corpo entendido a partir de sua dimensão *Körper*) é modificada, transformada, formada ou deformada por parte dos elementos contextuais que ali participam. Se o sujeito se deixa modificar, será objeto de formação por meio do que podemos designar como *currículum corporal fechado*. No *currículum corporal fechado*, os corpos se formam a partir de uma série de critérios que podem ser organizados como: corpos *silenciosos* (não portadores de textualidades), corpos *normalizados* (que se ajustam às medidas/características/estéticas marcadas pelos contextos), *corpos uniformes* (que não podem ser lidos nem ser interpretados de formas diferentes), corpos *físicos* (que não dispõem de uma perspectiva simbólica) e corpos *obedientes* (que se submetem aos elementos biopolíticos que marcam as práxis pedagógicas, sem apresentar ações de resistência corporal).

### 10.2.1. CORPO E CULTURA NA EDUCAÇÃO

Se tomarmos por referência o trabalho de Judovitz (2001), entenderemos que a recuperação da subjetividade corporal pede a presença e a ressituação da dimensão cultural nos corpos dos educandos. Situei, em alguns capítulos precedentes, o espaço da dimensão simbólica dos corpos a partir das contribuições feitas por Cassirer, porém entendo que é necessário aprofundar o conceito de *cultura corporal*. Essa cultura do corpo tem sofrido, ao longo dos discursos e das práxis pedagógicas, diversos deslocamentos que têm conduzido o próprio corpo de territórios de onde *foi excluído*, até territórios em que tem sido *objeto de veneração*. Neste perambular pedagógico-corporal, de pedagogias que se caracterizaram por querer submeter e controlar os corpos dos educandos, até pedagogias tecnológicas, nas quais o corpo passa a ser um elemento sobrando, podemos chegar a reconstruir uma história pedagógica e corporal que nos aproxima a sua leitura a partir do termo *cultura*.

Porém, por que essa insistência em levar o corpo até o terreno cultural? Em um trabalho dedicado à hermenêutica pedagógica, Esteban nos aponta uma das possíveis razões: “todas las alternativas pedagógicas culturalistas, dialógicas, narrativas, etc. chocan una y otra vez con el interesado endurecimiento de la derivación instrumental de la razón en su ejercicio de convertir lo real en una entidad simple, objetivable, inequívoca y manejable” (2002, p. 37). A aproximação da educação à corporeidade busca justamente evitar os discursos e as práxis que convertem os corpos dos sujeitos em *corpos*, que podem ser lidos a partir de uma ótica simplificada, objetivada, sem interpretação possível e que facilmente podem ser manipulados.

É justamente o pensar o corpo a partir de sua dimensão cultural, que nos conduz ao sentido último da *Bildung* (ou *Humanitas* ou *Paideia*), que Gennari (2001, p. 29) entende a partir de duas perspectivas possíveis: *Schöpfung* (criação) e *Verfertigung* (fabricação). Entendo que a perspectiva que proponho está muito mais próxima à *Bildung*, entendida como *Schöpfung*, que como *Verfertigung*. Se falarmos de cultura, a ideia de fabricação fica distante das possibilidades de pensar uma educação a partir dessa dimensão, enquanto que pensá-la a partir da *possibilidade*

*de criação* já é inerente à mesma conceituação da cultura. Se a cultura se conecta com a mesma ideia da hermenêutica e esta nos convida a pensar que o homem é formado interpretando, que tipo de formação pode ser alcançada com os processos de fabricação? Voltamos, outra vez, ao que já definimos e situamos: a produção de sujeitos objetivados, que se convertem, sobretudo, em corpos que devem ser educados, em corpos que, por meio dos sistemas e mecanismos, serão transformados seguindo uma determinada *disposição regulada dos corpos*. Essa disposição pode chegar a ficar muito distante dos ideais da *Bildung*, que comecei a esboçar.

A *Bildung* reivindica um conjunto de elementos que se devem levar em conta e que se podem caracterizar por meio da história, da arte, da criatividade, uma determinada *Weltanschauung*, a experiência vivida, o gênio, um mundo externo, a interioridade, a expressão, um estilo, um símbolo, etc.. Esses elementos nos remetem não a um resultado, mas a um processo, em que a subjetividade se converte em um elemento central. À luz da pedagogia hermenêutica, a *Bildung* permite esse processo de recuperação da dimensão cultural dos corpos dos educandos. E, de fato, será em uma determinada cultura que os sujeitos “tomarão corpo”, se encarnarão e se corporeizarão. Porém, mais além da própria cultura, não teria sentido essa hermenêutica dos corpos simbolizados, semantizados ou textualizados.

A perspectiva cultural do corpo dos educandos nos oferece a dimensão escondida (pelos discursos platônico e cartesiano) que alguns discursos atuais almejam recuperar. Não se trata de pensar o corpo (e de formá-lo) com práticas revisionistas, reparacionistas ou de *manutenção*. A perspectiva cultural aponta para uma nova dimensão, uma dimensão que nos fala do *simbolismo dos corpos*. Essa perspectiva passa, se seguimos o que nos sugere, por transitar da natureza à cultura, e é justamente por meio do símbolo que ocorre este processo. Isso dá significado aos corpos, sobretudo em sua dimensão simbólica e cultural, para além das anatomias, o que algumas pedagogias insistem em continuar educando.

A simbologia dos corpos parte da experiência do próprio sujeito em relação ao seu corpo e ao mundo que o rodeia, e facilita o rompimento com o externo para acompanhar a ideia de corpo na direção de

uma dimensão interiorizada. É a partir desse processo de interiorização, e, portanto, de simbolização, que podemos falar de *corporeidade*. A corporeidade faz referência ao corpo em sua dimensão *Leib e permite* ao sujeito passar de uma categoria *objetivada* a uma categoria *subjetivada*. Esse é o objetivo de toda educação: “proporcionar las condiciones propicias para una interiorización de este orden simbólico que modela su lenguaje, sus pensamientos, sus actividades, sus gestos” (Le Breton, 2000, p. 39). Mas é nesse “proporcionar” que se deve ir com cuidado para não passar por cima daquilo que é significativo para o próprio sujeito, e por meio dos dispositivos de moralização, medicalização e mecanização, formar corpos objetivados, e não sujeitos corporeizados.

### **10.2.2. A FORMAÇÃO DE UM SUJEITO PEDAGÓGICO: PARA IR MAIS ALÉM DOS CORPOS OBJETIVADOS**

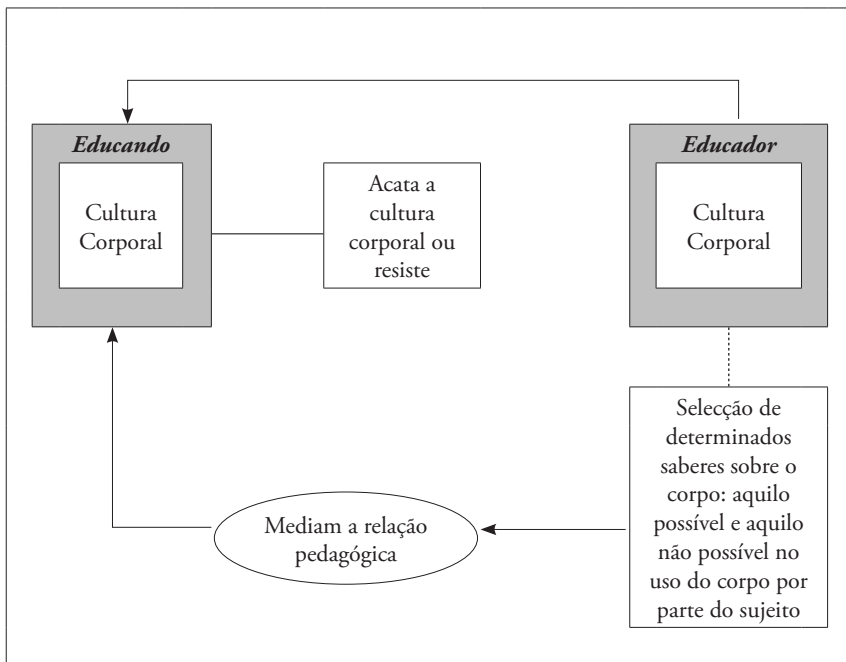
Depois de situar a formação entre a simbolização e os processos de inserção em contextos culturais, o que acaba dando sentido ao processo em si é a formação de um sujeito *pedagógico*, no qual o corpo terá um papel central. Essa formação do sujeito terá sentido se mantiver relação com o que propõe Touraine:

*La subjetivación, que es la voluntad de individuación, actúa a partir de la rearticulación de la instrumentalidad y de la identidad, cuando el individualizo se define de nuevo por lo que hace, por lo que valoriza y por las relaciones sociales donde, de este modo, se encuentra comprometido* (Touraine, 1997, p. 86).

Embora a formação do sujeito pedagógico faça parte de nossas ideias, a criação do binômio (objeto pedagógico/sujeito pedagógico) esteve presente ao longo de nossa cultura pedagógica e corporal. Tal como Cullen anuncia: “se trata de la enseñanza de determinados *saberes corporales*, organizados de determinada manera y evaluados de una forma y no de otra (...) se seleccionan algunos de los diferentes sentidos y imágenes con respecto al cuerpo, que se producen y circulan en la cultura” (1997, p. 105). A seleção prévia não pode levar ao que designei como um sujeito pedagógico, porque previamente esperamos que o menino,

a menina, os educandos, etc, se comportem, corporalmente falando, de uma determinada forma. Na transmissão dos saberes corporais, entra em jogo o educador/mestre/docente que o leva a cabo a partir de seu próprio corpo, e aqui é onde temos a oportunidade de assistir a um dos paradoxos da educação. Enquanto o corpo do educador/mestre/docente poderia servir para ajudar a entrar nessa dimensão simbólica dos corpos, muito frequentemente se transforma em *promotor* de ordem e disciplina corporal. Essa promoção da ordem continua ancorada naquele aspecto tantas vezes criticado ao longo deste livro: aquilo que é significativo, relevante e preocupante para a pedagogia segue sendo a educação da mente (intelecto, processo cognitivos, aprendizagem, etc.). Para Cogen (1997), se produz uma tensão entre o desejo de aprender do *corpo-sujeito-pedagógico* e do *corpo-sujeito-docente*. Se este último tem a necessidade (e o desejo) de impor sua eleição de saberes corporais, não surgirá um *corpo-sujeito-pedagógico*, mas surgirá um *corpo-objeto-pedagógico*. O processo de construção e/ou transmissão de saberes corporais por parte do *corpo-sujeito-docente* pode ser representado da seguinte forma:

*A avaliação do sujeito pedagógico a partir do corpo-poder*



Para avançar na constituição da vertente subjetiva ligada à dimensão pedagógica e corporal, entendo que na relação *poder, saber* e desejo se encontra localizada a chave do mistério da construção binária que nos situa entre a objetividade e a subjetividade. Sua localização pode se encontrar mitigada pelos efeitos que a problematidade corporal pode produzir nos contextos pedagógicos. A problematidade corporal pode ser lida a partir da ideia de *resistência* e conectada à crítica freiriana da perspectiva bancária da educação (o sujeito não é um corpo no qual depositamos informações). Aquelas pedagogias que buscam trabalhar com sujeitos que são concebidos mais além dos seus próprios poderes, de seus próprios saberes e de seus próprios desejos, terão que afrontar, necessariamente, os mal-estares corporais dos educandos.

Reconstruída essa pedagogia que segue depositando informações nos corpos dos educandos, controlando-os e negando a possibilidade dos desejos, me disponho a estruturar outra pedagogia que possibilite que os sujeitos pedagógicos se autointerpretem e se compreendam em sua globalidade. Para alcançar esse *status* de autocompreensão, há um passo prévio, porém necessário: que o sujeito-corpo-docente deixe seu papel obscurecedor do poder, do saber e dos desejos do educando. Dessa forma, assistiremos ao encontro de uma relação baseada no tato do *corpo a corpo* das *corporeidades interacionadas*. É necessário o que Van Manen afirmava, conceitualizando-o como *tato pedagógico*:

*La comprensión pedagógica es siempre una especie de comprensión aplicada (...) se quita a la práctica mediante lo que podemos llamar el "tacto pedagógico", (...) se interesa por las circunstancias únicas y particulares, (...) no es abstracta, (...) La comprensión pedagógica es en sí misma comprensión práctica: una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada (Van Manen, 1998, p. 24).*

É por meio do tato que se torna possível a constituição do sujeito pedagógico, que com seu corpo (mediador entre ele e a comunidade) nos situa em comunhão (comunicando-nos) com a coletividade. O que ocorre, ao contrário, quando os contatos (tato com) são eliminados das práticas pedagógicas? Pode existir uma pedagogia mais além do



tato? E, se existe, que tipo de sujeito educa? São perguntas que, a partir da hermenêutica, ficam abertas a sua compreensão, e que a reflexão de Cajiao nos ajuda a delimitar:

*“Ahora sé que sólo soy un cuerpo para el amor y la soledad y únicamente desde él logro articular una manera de pensar y de sentir el mundo. Tal vez sea esto lo que me ha llevado a sentir el cuerpo como la piel del alma, porque es sobre esa piel sensible, que de tarde en tarde reclama un gesto amable, una expresión de ternura o un abrazo, donde se experimenta más hondamente el amor, la solidaridad, la posibilidad de que el abismo interior sea contenido en otro cuerpo o la soledad terrible de un alma que se desgarrar sin hallar un sentido que justifique su existencia (Cajiao, 1996, p. 11).*

É, pois, por meio do compartilhar experiências corporais, que ocorre a formação do *corpo-sujeito-pedagógico* que é capaz de autointerpretar-se, situando-se no mundo de forma corpórea, e por meio do exercício introspectivo se descobre como protagonista de seu próprio projeto.

### 10.3. PERFORMATIVIDADE CORPORAL

Falar de performatividade nos situa na linha dos discursos pós-modernos. Nesse sentido, Vilanou coloca que “después de los éxitos del utilitarismo y el pragmatismo en la pedagogía contemporánea, se han impuesto los valores performativos que persiguen el éxito y la eficacia, en detrimento de aquellos ideales formativos que, por momentos uno puede tener la sensación que se encuentran de vacaciones” (1997, p. 13). Porém, eu me proponho uma leitura da performatividade pedagógica não como o caminho para alcançar o êxito e a eficácia, mas como a possibilidade de pensar a educação a partir da corporeidade. É por isso que a entendo a partir da leitura que faz McKeehen (2002), como a fusão de ideias tomadas da filosofia da linguagem e do campo das artes.

Apesar de nos situarmos neste cenário, não é simples definir a origem do termo *performatividade*. Alguns discursos o aproximam ao trabalho de Lyotard (1994), nos quais ele se refere ao termo *formação* dizendo que “formar quiere decir que un maestro viene a ayudar a la

mente posible en espera de que la infancia llegue a su término” (1994, p. 115). Apesar disso, para Lyotard, este “ayudar a la mente posible” se encontra carregado de preconceções que situam o ator em espaços excessivamente padronizados. A formação, entendida no sentido que Lyotard critica, corre o risco de *deformar* os sujeitos, porque no exercício da ajuda, o formador atua na parte natural do sujeito, e no que ele mesmo estiver assumindo e reconstruindo a partir de sua experiência corporizada. Se a formação corre esse risco, a *performance* propõe ir mais além e situar o sujeito no centro da ação *formativa*.

Antes de Lyotard, Austin, em *How to Do Things with Words*, fala da *performatividade com as palavras* (*performative utterances*) no sentido de que o sujeito tem que ser o que constrói o conhecimento a partir de sua posição, por meio de suas próprias palavras. A partir da leitura que nos propõe Austin (1971), o sujeito tem o poder de dar vida ao que nomeia com sua palavra. Portanto, podemos designar como performativa aquela prática discursiva que realiza ou produz aquilo que chama ou designa.

A construção da subjetividade com a palavra nos conduz à ideia de *performance*, extraída dos trabalhos artísticos. As ações de *performance* exigem uma estética da presença, do ato, do gesto, do momento e do movimento, que muitas outras obras artísticas evidenciam e, inclusive, negam. Esse privilégio por uma obra artística corporizada (carregada também de conotações estéticas e simbólicas) permite uma releitura dos discursos pedagógicos. Certo é que, tentar definir com precisão o termo performatividade é mais difícil do que aparentemente pode parecer, já que envolve elementos e ações de resistência (inerentes à própria existência dos cenários) que a tornam de muito difícil conceitualização.

A expansão do termo, a partir dos trabalhos centrados exclusivamente na produção artística, ocorre em outros campos de saberes e disciplinas, entre as quais devemos incluir a pedagogia, já que permite essa nova hermenêutica que possibilita a encenação dos sujeitos corporizados, mais além do trabalho puramente intelectual. Os trabalhos de Apple (1995), Carlson (1996) e Kershaw (1992), que situam a reflexão teórica em um contexto mais estritamente estético, juntamente com os

de Hill (1998), McLaren (1986), McMahon (1995) e Pineau (1994), que enquadram a performatividade a partir de sua dimensão pedagógica, nos permitem centrar a pedagogia a partir dessa dimensão anunciada que reclama uma presença dos corpos dos sujeitos em sua ação.

A transferência dos discursos artísticos, mas também de suas práxis, nos serve para apresentar uma pedagogia que se estrutura a partir da presença das corporeidades, ao mesmo tempo em que estas se auto-desenham, se autoesboçam e se autoformam (se autoperformam). De fato, trata-se de que, tal como Pelias y VanOosting (1987) apontam, essa performatividade pedagógica exige uma metodologia participativa que leve em conta a sensibilidade e os corpos dos educandos. Porém, diferente de outras propostas, a presença dos sujeitos corporizados não busca a aplicação do poder nos corpos, mas a educação por meio destes corpos. A partir de minha posição ideológica, falar de performatividade nos conduz a ter muito presentes os seguintes aspectos:

- *A própria história dos sujeitos pedagógicos*, não partindo dos pressupostos de que os sujeitos são corpos anatômicos sem história, “incorporados” em um contexto pedagógico onde devam ser educados
- *A participação dos sujeitos corporizados* em todas as atividades que se desenvolvem nos contextos pedagógicos
- *A participação corporizada dos sujeitos docentes* ou educandos, não esquecendo que os docentes também são corpos que desejam, pensam, atuam.

Trata-se de pôr em consonância alguns dos diferentes elementos que podem permitir situar a práxis pedagógica de outra maneira; porém, sobretudo, recuperando a posição do corpo do sujeito pedagógico, demasiado esquecida ou silenciada nos discursos e nas práxis pedagógicas. É nesse sentido que não compartilho com Collelldemont que “esta propuesta pedagógica está enlazada con las recientes propuestas neoestructuralistas que afirman que lo importante no es la identidad del sujeto en sí, sino la existencia de su proyecto” (2001, p.16). A existência do próprio projeto é outra forma de anunciar a proposta central da

pedagogia gadameriana: “educar é educar-se”. Ou, se preferir, uma das ideias de Sartre que define o homem como “ser de projeto”. Que o sujeito pedagógico construa o conhecimento com suas próprias palavras, que não é outra coisa senão o conhecimento de sua própria subjetividade, se pode ler a partir de múltiplas perspectivas, mas uma delas é a textualidade corporal que podemos escrever por meio da corporeidade. A partir da ideia de educação como performatividade, por meio da própria definição que fazemos de nós mesmos, nos convertemos em verdadeiros *arquitetos ou escultores* de nossa corporeidade.

A pedagogia performativa se caracteriza por este privilégio do corpo frente a pedagogias que propõem a ausência dos corpos, organizando-os a partir de sistemas estruturais estáticos. Se na pedagogia, a palavra tem um papel chave, na pedagogia performativa falaremos da *palavra encarnada*. Unicamente devem-se recordar alguns exemplos de pedagogias que em algum momento privilegiaram a aprendizagem, a discussão, a formação a partir de posições de movimento. O que ocorria na Acadêmica platônica, senão um deslocamento do mestre e de seus discípulos no pátio central? E na obra de Montessori, o tato -para trabalhar a aprendizagem numérica- não era a fonte primeira de conhecimento? E Deligny não nos falava dos itinerários de movimento com os quais as crianças autistas comunicavam sua própria existência, essência ou experiência? Trata-se, afinal, de uma pedagogia que privilegia a inovação, a experimentação, a crítica e a subversão, dirá Pineau. Esta pedagogia que confere o conjunto de privilégios ao corpo deve permitir que este faça sua entrada dentro do *curriculum*.

#### **10.4. PEDAGOGIA DA NARRATIVIDADE CORPORAL**

Aponte, no capítulo dedicado à teoria do corpo, o sentido da metáfora corporal textualizada e narrativizada. Se entendemos a pedagogia do corpo simbólico a partir de uma posição performativa, em que a presença da construção do projeto pessoal (corporal) por vir dado pela produção das palavras, (AUSTIN, 1971), surge a necessidade de falar de uma pedagogia que contempla, como possibilidade, mas também como processo, a narração dos próprios corpos. Iniciei este capítulo com uma

citação de Vilanou, que nos dizia que “si aceptamos el cuerpo de los otros acabaremos por aceptar nuestros cuerpos”, para tomar consciência de nossa presença e existência corporal temos que ser capazes de nos construir, falando de forma narrativa, como sujeitos corporificados. Não podemos existir mais além da presença que emana de nosso rosto. Le Breton o matiza dizendo que: “el rostro es el espacio de reconocimiento; tenemos las manos y el rostro desnudos, y ofrecemos a la mirada de los otros el relieve de los trazos que nos identifican y nos nimbran” (1999 b, p. 76). O corpo, por meio do rosto, mas também por meio de toda nossa anatomia, agora já simbolizada, é, ao mesmo tempo, fronteira e exposição de nossa subjetividade. Por meio do corpo entramos em contato, mas ao mesmo tempo nos diferenciamos da comunidade. Essa caracterização individual tem um elemento chave: aquilo que o corpo é capaz de transmitir, de dizer, de construir por meio dos seus discursos corporeizados.

O corpo, em uma *pedagogia da narratividade*, necessita ser pensado a partir da experiência e não como um simples objeto. Se o corpo é a experiência vivida pelo sujeito (encarnada), o sujeito deve ser capaz de transmitir *corporalmente* episódios de seus trajetos vivenciais. É justamente o que Ricoeur nos anuncia: “la comprensión de sí es narrativa de uno extremo en el otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno” (1996, p. 22). Na narratividade da própria experiência se esboça aquilo que ficou inscrito na *memória corporificada*: o traço de experiências vividas na própria pele. É então que a proposta que anuncia García começa a tomar forma: “comunicar implica saberse uno por el otro, es por eso que el adolescente otorga mucha importancia a las miradas que sobre él realizan. El cuerpo, como símbolo de sí mismo, se convierte en mediador entre el individuo y el mundo que le envuelve” (2000, s/p). Ao colocar-se em contato com este outro corporizado, coloca-se em funcionamento o exercício da narratividade. Explicar-me minha trajetória, com rastros de minha corporeidade, para explicar aos outros aquilo que quero transmitir sobre mim, dizer, explicar e/ou expor.

A narratividade corporal permite, pois, que o educando se expresse, e essa expressão corporal textualizada serve, entre outras funções,

para atuar contra a obrigatoriedade que marcam determinadas pedagogias de normalização corporal, disciplina anatomocorretiva e de silenciamento das pulsões e desejos. Ativar o corpo, em vez de provocar sua neutralização. A narratividade corporal é justamente o contrário da neutralização corporal, máxima expressão pedagógica do exercício de *proibição corporal*. Torna-se evidente que se em um projeto pedagógico que busca oferecer a possibilidade aos sujeitos que construam seu projeto corporal, a proibição fica fora de lugar, sobretudo porque se deslocou o eixo central da arquitetura corporal do *corpo-sujeito-docente* para o *corpo-sujeito-educando*. Mais além da “fabricação” Frankensteiniana dos corpos, os sujeitos esboçam os corpos, e nesse mesmo exercício de *esboço corporal* encontramos a existência da negação etimológica a que se refere à palavra *infância* (incapaz de falar).

Se o axioma da comunicação que nos propõe Watzlawick anuncia a impossibilidade de não comunicar (*não podemos não comunicar*), a criança, como sujeito incapaz de falar, deixa em absoluto a este sujeito corporizado que fala em travas dos gestos, os olhares, os movimentos, os deslocamentos, os odores, os silêncios e também a quietude. Porque a pedagogia da narratividade não é outra coisa senão:

*Un viaje por el cuerpo, por los huesos, atravesando tejidos, por las temperaturas corporales, por posturas que nos ponen en contacto con las rigideces, con las incomodidades y le dan tiempo en el trabajo corporal la memoria del cuerpo actúe, para que dé lugar la imagen, a la escena que duerme en las formas, en las concavidades y convexidades* (Kesselman, 1989, p. 164).

A pedagogia da narratividade corporal encontra-se, em definitivo, muito mais próxima da ação que possibilita que os sujeitos reflitam sobre si mesmos (especialmente sobre suas *corporeidades*) do que da transmissão de saberes exteriores (onde se expõem formas de *seres corporais* predeterminadas).

## 10.5. UMA PEDAGOGIA DO TATO E DOS SENTIDOS

Por meio das novas tecnologias, mas, sobretudo, por meio dos dispositivos pedagógicos, materializa-se o *desaparecimento ritualizado do corpo*, que inclui os gestos, as posturas, as distâncias nos sujeitos, os desejos e sua anunciação.. Por meio de variados mecanismos se ordenam essas maneiras de fazer, e é então que não podem ter lugar nem os *sentidos*, em geral, nem o *tato*, em particular. Se cai em uma pedagogia na qual o corpo “es el objeto de verdaderos rituales de evitación, y no puede transparentarse como materialidad, bajo pena de suscitar la desaprobación” (Le Breton, 1984, p. 280).

Porém, por outro lado, falar de hermenêutica e contemplar, ao mesmo tempo, a dimensão simbólica dos corpos, leva a pensar em uma pedagogia que privilegie e insista em que parte de sua ação se realize por meio do tato e dos sentidos. Deve-se ter presente, se fazemos uma análise paralela à presença do corpo nos contextos médicos, que pensar no corpo a partir dos sentidos está separado da ideia de um “cuerpo sobre el cual intervenimos”. Falar de pedagogia do tato implica uma posição de *empatia corporal* com este outro, de implicação emocional. Não se trata de uma pedagogia que marca a distância (nomeada por alguns educadores como *distância ótima*) entre educador e educando, e que, portanto, seus corpos não interagem de forma tátil. Essa relação sem corpos é criticada por Pain, dizendo que “día a día se trama un clima de presencia y ausencia en el cual se constuye la relación, se marca el pasaje, se encuentra el tono, se traduce en el mutismo o la movilización del cuerpo” (1994, p. 24).

A pedagogia do tato propõe a encenação das corporeidades dos sujeitos, pois entende que, por meio deste confluir corporal, potencializa-se o crescimento dos diferentes sujeitos participantes. É nesse sentido que Prel dirá que “se trata de un contacto directo piel a piel. El tacto implica siempre la presencia conjunta e inseparable del cuerpo, con el cual tocamos (...) Algunos estudiantes experimentan el cuerpo a cuerpo como una relación piel a piel” (2001, p. 54). Trata-se de compartilhar uma certa sensorialidade com o outro, construída a partir da confiança e da proximidade, e desenvolvida a partir de posições corporais mediadoras.

Torna-se difícil, chegados a este ponto, pensar em uma pedagogia sem tato, em que educador e educando apaguem de sua ação cotidiana a realidade corporal, sem que existam interações das vivências dos sujeitos. Essa pedagogia do tato leva implícitas diferentes perspectivas que, a partir do meu ponto de vista, concretizam-se em:

- Trabalhar, a partir de posicionamentos não pré-definidos, mas a partir do encontro e da relação pedagógica;
- partir da experiência de ambas corporeidades;
- não querer apagar a corporeidade do território pedagógico;
- não pretender objetivar os processos educativos.

E se falamos de uma pedagogia do tato, temos que falar a partir de um enfoque mais global, de uma pedagogia dos ouvidos. O tato é um dos sentidos que se quer privilegiar, mas existe uma concepção mais ampla dos mesmos que permitem a Le Breton falar de *mestres do sentido e mestres da verdade* (LE BRETON, 2000). A pedagogia do sentido parte dos *sentidos*, potencializando-os ao máximo e tentando fazer com que por meio deles o sujeito possa desenvolver sua potencialidade. O mestre da verdade, tal como Le Breton o esboça, é um “maestro de pureza y sometimiento, no incita a la búsqueda y fuerza la inculcación de un sistema en el que las formas son intercambiables, ya que sólo importan las formas que transitan por él” (2000, p. 38). Se do tato e dos sentidos se desprendem as emoções: Que papel tem nos contextos pedagógicos? Podem aflorar as emoções nas aulas?

Muito frequentemente obtemos uma resposta negativa que vem dada pela ação de uma pedagogia que segue privilegiando aquele intelectual sobre aquilo que ocorre, provém, se expressa e se manifesta por meio do corpo. Trata-se de uma pedagogia que ensina a escutar a voz do corpo, a conhecê-lo, a senti-lo e a atuar a partir de suas necessidades. E uma das formas de fazê-lo é despertando o sentido do tato, adormecido pela ação da pedagogia excessivamente racionalista.



## 10.6. CENOGRAFIAS E TERRITÓRIOS: PARA UMA PEDAGOGIA DO CORPO SIMBÓLICO

Falar de pedagogia do corpo simbólico nos leva a revisar os *territórios* e as *cenografias* que utilizamos para colocá-la em prática. O espaço externo onde a pedagogia configura a presença dos corpos marcará a subjetividade ou as objetividades corporais. A disposição regulada dos corpos necessitará de uns determinados espaços que permitam precisamente o *exercício da disposição*. Esse exercício se fundamenta em determinadas “maneras de organizar corporalmente la emotividad que concurren en un orden” (Pedraz y Brozas, 1997, p. 9). E se os espaços marcam uma linha e uma tendência pedagógica, a este espaço corresponderá uma determinada cenografia, que dará a pincelada final à concepção/possibilidade dos corpos. Porque, tal como aponta Varela, “los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo, contribuyen, a interiorizar, a ritualizar y a formalizar las conductas” (1995, p. 157).

Apenas há que se situar nos espaços pedagógicos amplamente conhecidos, onde podemos encontrar ainda um conjunto importante de elementos que configuram as disposições corporais que ali têm lugar. Que papel tem a disposição assimétrica entre professores e estudantes, situado ainda este primeiro a uma altura diferenciada, verdadeiro reduto do panoptismo do século dezoito? Ou, o que significam determinados exercícios que, por meio da simples repetição, querem inculcar nos educandos todo um dispositivo que faz parte de uma maneira de fazer? Ou as “normas de conduta” que inscrevem ao sujeito no que é possível fazer e o que está sancionado, se se faz, não pretendem moldar o corpo do sujeito em um território muito mais delimitado e definido previamente? Ou por que razão McClelland y al. (2002) falam do professor como um sujeito situado sobre uma “torre de marfim”?

Vistas algumas das possibilidades que a geografia dos territórios pedagógicos nos oferece, me disponho a recuperar o que este enfoque pode contribuir ao tema da performatividade. Se concebermos uma pedagogia que privilegia a hermenêutica do corpo simbólico, é contraditório fazer uso dos dispositivos reguladores determinados

tecnicamente por algumas pedagogias. A performatividade requer cenários diferentes, ou ao menos cenários construídos e utilizados de forma diferente. Não é o mesmo a disposição assimétrica dos corpos que mencionamos, que uma disposição em círculo e sem utilizar as mesmas. Uma visão dos outros corpos por parte de todos os sujeitos pedagógicos tem lugar nesta condição de privilégio corporal. Apesar disso, não é suficiente dispor os corpos em círculo, porque pode-se cair no erro de ser somente outra forma de dispor geograficamente os corpos. A concepção pedagógica pode ir muito mais além das arquiteturas que delimitam uns determinados espaços, para umas práticas exclusivas concretas.

Se nos propomos partir da experiência corporal do sujeito, a maior parte de sua experiência (pelo menos da experiência prévia à chegada do sujeito ao território pedagógico) ocorre mais além dos espaços destinados a usos concretos. O que queremos dizer com este situar a ação pedagógica mais além destes territórios? O aponta com clareza Colleldemont: “salir, ir o, incluso huir a la naturaleza, es por lo tanto uno de los objetivos del hecho de pensar el entorno” (2002, p. 62). As experiências têm sido múltiplas, mas seguramente é a Pedagogia da Bauhaus que mais nos interessa para concretizar o tema que nos ocupa. A mencionada escola alemã propunha que fossem as crianças as que definissem seus próprios espaços (Wick, 1988). Desenhar o próprio espaço está em consonância com a ideia de projetar o sujeito pedagógico no centro das práticas pedagógicas.

Mas também se encontra em consonância com a pedagogia hermenêutica a ideia dos territórios não lineares, mas curvilíneos e, portanto, muito menos padronizados. Trata-se de uma possível pedagogia dos territórios, que Gennari qualifica como *Wanderung*. *Wanderung* significa viver na viagem e durante a viagem, “habitarlo por lo que es y no por lo que conlleva (...) implica pensarm el lugar como mundo-de-vida y no como lugar de tránsito” (Gennari, 2001, p. 57). É por meio do descobrimento que alguém se educa, e se educa na corporeidade relacionada com o território por onde percorre a viagem. O fato de que *Wanderung* seja concebido dentro dos parâmetros de um espaço refle-

xivo pouco definido, faz com que se encaixe perfeitamente com a ideia de uma formação aberta à experiência da subjetividade e, portanto, da corporeidade.

E ainda uma última possibilidade para repensar a pedagogia a partir de uma perspectiva territorializada: que sentido tem a construção de territórios discursivos e geográficos que englobam os sujeitos pedagógicos em categorias binárias? O exercício de desconstrução que realizei serviu para questionar essa estrutura, que, por exemplo, nos conduz a organizar a educação entre normal (ou normalizada) e especial, ou a dividir os grupos dos institutos entre aqueles que funcionam ou aqueles que incomodam . A pedagogia deve perguntar-se pelo sentido e colocar-se seriamente um debate em torno dos espaços, as classificações, as categorizações que organizam grupo segundo os usos, as estéticas, as formas, etc., das suas corporeidades. Essa tendência ao controle corporal em espaços e territórios é um elemento chave para Dewey, porque:

*Los niños físicamente activos se hacen inquietos e impacientes; los más tranquilos, los llamados reflexivos, gastan la energía que tienen en la tarea negativa de mantener sofocados sus instintos y tendencias activas, en vez de la positiva del planeamiento y la ejecución constructivos; así son educados no en la responsabilidad del uso grácil y expresivo de los poderes corporales, sino en el deber forzado de no dejarles libre juego (Dewey, 1995, p. 126).*

Seguramente, a chave de uma pedagogia situada mais além de territórios organizados a partir dos corpos, o que se fundamenta na organização corporal, encontra-se em superar esta disposição geográfica passando a educar o sujeito na própria expressividade dos poderes corporais enunciados por Dewey.

## **10.7. PEDAGOGIA E MISTIÇAGEM CORPORAL**

Por que incluir o termo *mestiçagem*, pouco utilizado nos discursos pedagógicos, em um livro que estuda a construção dos corpos nos discursos? A resposta é simples: a ideia de corpo e a *mestiçagem* se constrói de forma simultânea desde a filosofia clássica e se transmite até

nossos dias por meio dos imaginários sociais. A construção de um mundo, com as corporeidades que lhe correspondem e fundamentado em uma ideia eurocêntrica, fez com que a presença do termo mestiçagem (que nos remete à ideia contrária de *pureza*) fosse um conceito e uma realidade especialmente temidos, os corpos ideais eram corpos separados da mistura, dos corpos mestiços. É por essa razão que De Diego afirma com contundência que “los cuerpos de las minorías sociales, raciales o sexuales han sido tradicionalmente colonizados en una doble dirección: reducidos con violencia o desposeídos de su propia subjetividad en trabas de la apropiación -relativa o total- por parte de las clases de poder” (1992, p. 159). A descolonização dos corpos e a presença de discursos *inter, trans e multiculturais*, apesar de haver rompido com muitos mitos do imaginário social, seguiram ignorando o corpo como espaço reflexivo e de produção de novos discursos, entre os quais encontramos o discurso da mestiçagem.

Laplantine se refere à mestiçagem como um paradigma em construção (1997) que nos há de permitir repensar as configurações corporais da sociedade e propor novas topografias para os corpos. O sentido desta nova forma de entender os corpos que habitam, compartilham espaços e se tocam fugazmente com outros corpos, estrutura-se com a proposta de romper com as ontologias que os separam. Não é possível, pelo menos em nosso contexto, um controle biopolítico da natalidade e, portanto, da mestiçagem. Isso se traduz em que as relações entre sujeitos de diferentes culturas, com corpos externamente diferentes, dão lugar a novas *expressividades corporais*. Esta reconfiguração corporal é um ponto de partida para repensar o corpo e a educação. Vilanou o expressa da seguinte maneira:

*Ya no hay -felizmente, ya no podrá existir- un único modelo corporal. El hombre de raza blanca se ha percatado que ya no vive sólo en el mundo. Nos encontramos abocados al contacto, al intercambio, en fin, a una nueva cultura de mestizaje en la que el cuerpo ocupa un lugar central de forma que la corporalidad constituye la auténtica condición de posibilidad para alcanzar un verdadero mundo intercultural* (Vilanou, 2002b, p. 373).

A mestiçagem corporal, lida como um novo paradigma, como práxis cotidiana ou como discurso pedagógico, serve para desconstruir as fronteiras que separam os corpos denominados *autóctones* daqueles que se designam como *estrangeiros*. A hibridação entre aquele que era definido como corpo autóctone e aquele que era definido como corpo estrangeiro gera novas hermenêuticas e novas *texturas sociais*. Porém, o ponto realmente importante dessa ideia é o rompimento das fronteiras que conduzem as experiências relacionais para além de posturas *coloniais*, nas quais os corpos podem ser lidos a partir da ótica de colonizados e colonizadores.

A mestiçagem pode ser entendida a título de identidade narrativa fronteiriça, se retomamos a proposta de McLaren (1997). Para esse autor, trata-se de “renombrar y reconstruir la realidad, en lugar de abordar la realidad mediante la producción de una subjetividad negativa” (1997, p. 132). A *fronteira* questiona o centro dos discursos e das práxis, desestabiliza, ainda que também corra o perigo de criar novas separações. De fato, não se trata só de um tema estritamente carnal (da cor da pele, das distâncias, dos odores, etc.), mas da vivência do corpo, da corporeidade. Porque as possibilidades descritas no capítulo anterior nos conduzem a essa reflexão, de pensar pedagogicamente os corpos que até agora não tinham formas, cores, texturas, odores, de forma normativa e pensada a partir de um modelo eurocêntrico. É nesse sentido que a pedagogia tem que poder incluir a descolonização dos corpos, que na reflexão teórica a partir da ideia de mestiçagem pode permitir desestabilizar as construções binárias (corpos autóctones/corpos estrangeiros) para repensar novas formas de convivência corporizada. Trata-se de desconstruir a ideia de corpos *exóticos* (que nos atraem só quando realizamos a viagem), que em nosso retorno à cotidianidade também construímos como *corpos perigosos*, para conceitualizá-los simplesmente como *corpos*. É nesse contexto que tem sentido uma pedagogia que trabalha para a aceitação dos outros corpos: corpos que nos possam permitir, com mais facilidade, poder aceitar nosso próprio corpo.

## 10.8. PEDAGOGIA DO CORPO OPRIMIDO

Freire afirma com veemência, ao início de *Pedagogía del oprimido*, que: “la Pedagogía del Oprimido, es aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de la recuperación de su humanidad” (1995, p. 40). A pedagogia do oprimido faz referência à imposição das políticas nos corpos dos sujeitos que buscam sua submissão ou docilização. A leitura dos corpos oprimidos pode-se realizar num sentido amplo, e podemos dar lugar aos corpos dos imigrantes, dos enfermos mentais, das pessoas com deficiência, das mulheres vítimas de violência doméstica, dos transexuais obrigados a se prostituir, dos menores sem documentos ou não acompanhados que habitam as cidades europeias, da gente com problemas de autonomia, dos jovens infectados com HIV, etc. São casos extremos de opressão corporal, mas entre estes corpos e os corpos exemplares, pelos meios de comunicação, e às vezes instigados a partir de determinadas pedagogias, há muitos outros que, apesar das aparências, possam dissimular ou enganar, encontram-se igualmente em situação de opressão.

É assim que a pedagogia deve poder abrir-se a todos aqueles corpos que têm sintomas de opressão, seja porque tenham sido sujeitos hipercorporeizados, seja porque tenham sido sujeitos descorporeizados. McLaren insiste nessa ideia:

*Dicha praxis pedagógica rechaza la sujeción clasista del cuerpo proletario mediante su estetización estéril por parte de las categorías burguesas de la carne. También rechaza la imposición del patriarcado sobre el cuerpo femenino y la intextuación de las ideologías masculinas. Debemos proporcionar a los marginados y a los que se han visto conducidos a la miseria el poder necesario en la línea de sus deseos (McLaren, 1997, p. 104).*

Seguramente, encontra-se no desejo uma das chaves da pedagogia que pode possibilitar o exercício da subjetivação corporal e permitir deixar para trás as práticas que coisificam os sujeitos. O desejo é inerente à subjetividade, no sentido de que o homem pode ser entendido como um corpo que deseja de forma intencional. A negação do desejo (a partir de sua dimensão corporeizada) leva o sujeito aos territórios da coisificação; só devolvendo ao sujeito a possibilidade de viver na própria carne o desejo se pode passar da condição de *coisificação* à de *corporeização*.

Tal como sugerem Escolano e Hernández: “la educación está determinada por la fuerza de los deseos y las esperanzas que los hombres y las sociedades manifiestan para prolongar esta cultura que siempre concluye siendo una *bildung compartida*” (2002, p. 13). Mas tal como vimos no parágrafo, estes desejos que marcam o fazer dos homens podem ficar rompidos. As possibilidades de lutar contra a coisificação são muitas, mas quero centrar-me na *pedagogia da resistência corporal*. Resistir é, simbolicamente, mas também nas práxis corporais, colocar o corpo adiante, com força, para não ser engolido pelas forças que nos oprimem. Se entendermos o corpo como um simples produto (discursivo, político, ideológico ou pedagógico), em vez de entendê-lo como espaço de luta e conflito, será muito difícil pensar em uma *pedagogia da resistência*. No entanto, se somos capazes de ver nas corporeidades dos sujeitos a capacidade de atuar frente a situações constitutivas de coisificação, então terá sentido pensar na possibilidade de uma pedagogia que forme os sujeitos na autoconsciência corporal.

Porém, a que, a quem e como têm que resistir estes corpos formados em sua autoconsciência? São muitas as respostas que se podem dar a uma pergunta como a que nos formulamos, embora pense que o que é importante é resistir à imposição, sobretudo, do que ao longo do livro construído criticamente e designado como corpos *ortodoxos*. Os corpos ortodoxos são corpos que vêm dados, que são constituídos pelos outros, que situam os sujeitos em espaços onde o desejo se encontra aplacado; espaços onde o corpo já tenha voltado a perder a possibilidade de desenvolver sua narratividade. Trata-se, definitivamente, de resistir ao exercício da biopolítica, que entende os corpos dos sujeitos como espaços de governabilidade, de inscrição do poder, de materialização dos desejos dos *outros*.

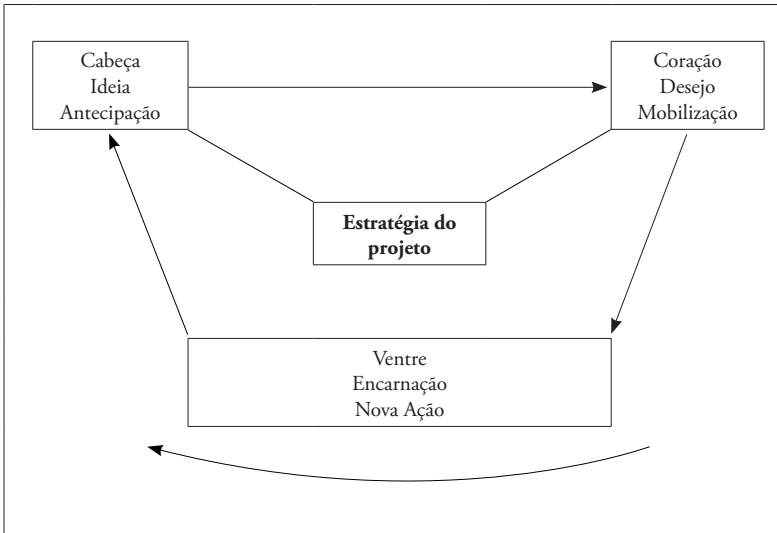
E resistir passa por aprender a habitar o corpo e fazê-lo de forma consciente e ativa, por meio da própria narração, como se tratada de uma *tecnologia do eu corporal*. Uma tecnologia que há de permitir ao sujeito atuar sobre ele mesmo para constituir-se assim em sujeito corporizado; um exercício que Foucault já definiu como “crearnos a nosotros mismos como una obra de arte”<sup>14</sup> e que De Diego também descrevia: “no hay cuerpo sin lenguaje, y al explicar la causa de esas cicatrices se obligaba a la mirada del espectador a enfrentarse con otro cuerpo dife-

rente de aquellos que conforman el cuerpo social sin cuerpo que oculta y reduce sus cuerpos del delito” (1992, p. 158).

### 10.9. PEDAGOGIA E PROJETO DE IDEACÃO CORPORAL

Compartilho com Sartre a ideia de que “el hombre es un ser de proyecto” e que, portanto, podemos interpretá-lo e compreendê-lo a partir de sua condição *projetiva* e ou performativa. O termo *projeto* provém do latim *projicere*, e indica a ação de *lançar adiante*. Também para Dortier o projeto tem um significado claro de predição e de precisão, pois o entende como “un mapa del futuro; un proyecto se diferencia claramente de una vaga esperanza o de una simple aspiración” (1994, p. 23). A partir de uma dupla perspectiva o projeto é o que possibilita que o sujeito esteja, mas ao mesmo tempo, sem sujeito não há projeto possível. O sujeito é o produtor da ação intencionada que tem que conduzi-lo à consecução de seus objetivos (marcados, desejados, mas, sobretudo, *projetados*). Nesta leitura do corpo a partir do projeto corporal, é especialmente significativo o esquema que propõe Ladsous (1998), baseando-se na ideia socrática de projeção pessoal:

*Triângulo grego de projeção pessoal*



[Ladsous, 1998]



É evidente, à luz dessa proposta, o papel do corpo na projeção da subjetividade. A triangulação desses três elementos, e só sua triangulação, tornarão possível o desenvolvimento da estratégia projetiva que faz com que, enquanto haja vida, não possa existir um estancamento do sujeito. O movimento de projeção segue a sequência de antecipar-se, de mobilizar-se e de voltar a mobilizar-se para alcançar este ou outro desejo/objetivo. Portanto, a ideia de projetar nossos desejos na construção corporal (em nossa ideiação dos desejos corporeizados) se converte em um dos elementos centrais de nosso projeto de subjetivação.

### 10.9.1. O CORPO NO PROJETO DE IDEACÃO PESSOAL

O projeto de ideiação parte da expressão *ideal de formação*, que para Vilanou “además de evolucionar a través de la historia, se elabora de manera particular e individual: en último término, cada hombre debe configurar -tanto interiormente como exteriormente- su propio ideal” (1997, p. 15). É precisamente nesta configuração particular e individual que entendemos que deve situar-se a proposta da *ideação corporal*. Falar de pedagogia do corpo tem sentido na medida em que esta faça parte do projeto pessoal do sujeito, e não unicamente dos projetos institucionais e políticos que pensam previamente que tipos de corpos querem e desejam<sup>1</sup>. Mas ainda que eu insista nesta necessidade de colocar o corpo no projeto pessoal, existem aspectos dessa proposta que devem ser revisados com mais detalhe.

Se até agora a pedagogia tem atuado de forma silenciadora, situando o corpo para além de seus cenários e de suas geografias, por meio da ideiação corporal abre-se caminho ao ato para *dar a palavra aos corpos*, e a uma nova possibilidade de habitá-los. É nesse sentido que o mesmo Foucault anunciava que “debemos crearnos a nosotros mismos como una obra de arte” (1984, p. 34), porque a partir dessa perspectiva podemos desenhar aquilo que corporalmente queremos ser, podemos dar a forma que desejamos.

<sup>1</sup> Tal como nos propõe Touraine: “el Sujeto ya no se forma, como en el modelo clásico, asumiendo unos papeles sociales, conquistando unos derechos y unos medios de participación; se construye imponiendo a la sociedad instrumentalizada, mercantil y técnica, unos principios de organización y unos límites conformes con su deseo de libertad y su voluntad de crear unas formas de vida social favorables a la afirmación de uno mismo y en el reconocimiento del Otro como Sujeto” (1997, p. 116).

Nesse marco de reflexão também tem lugar o pensamento que marcou boa parte da obra de Merleau-Ponty: *No tengo un cuerpo, sino que soy mi cuerpo* (1945), afirmará. Esse giro de uma concepção possessiva do corpo permite entendê-lo de outra forma e situá-lo na categoria de corpo subjetivado, isto é, de *corporeidade*. Por meio da palavra inicia-se um processo de *autoconstrução* (de projeção) da identidade corporal que leva o sujeito para além da colonização pedagógica de sua ideação corporal. É por isso que Freinet se dedica a deixar claro que “el niño, como el árbol, se construye desde el interior, según procesos que le son específicos” (1972, p. 27). É assim que se entende a projeção dos ideais em relação à própria corporeidade, mais que como submissão às formas e vivências corporais que podem vir dadas exteriormente. Não se trata de impor a ele nossos projetos de educandos, mas de facilitar-lhe espaços, atividades, relações, etc. que lhe permitam expressar (de forma textualizada) seus pensamentos, desejos, necessidades, e de poder concretizá-los na vivência corporal. Esse ponto de partida é mais importante do que aparentemente pode parecer, porque tal como anuncia Gayet:

*Toda persona con un mínimo de conocimiento de la clase sabe bien que el proyecto del educador no es el proyecto del educando, porque uno ya posee el conocimiento, mientras que el otro está destinado a todavía no poseerlo.* (Gayet, 1995, p. 19).

A pedagogia não deve mutilar a criança de sua corporeidade, mas conectá-la totalmente com ela<sup>2</sup>. Se alguns autores falam de mutilação, outros qualificam essa ação de fabricação:

*Fabricar un hombre es una tarea insensata, lo sabemos muy bien. Y, sin embargo, es también tarea cotidiana, la de cada vez que nos proponemos construir un sujeto sumando conocimientos o hacer un alumno apilado de saberes. Fabricar un hombre es una cosa rara que nos inquieta lo suficiente como para que la novela de Mary Shelley tenga el éxito que tiene* (Meirieu, 1998, pp. 17-18).

<sup>2</sup> Novamente a reflexão de Freinet me serve para ilustrar esta particular perspectiva: “la escuela había cortado los niños de sus raíces. Había niños bien armados, más bien armados para la adaptación o la defensa, que se acostumbraban a las raíces adyacentes que se les proveía artificialmente, y que crecían y hacían fruto. Para la mayor parte de los niños aquella operación mutiladora era catastrófica. Para a ellos la educación no era una continuación viviente, sino un apretujón que los afectaba hasta lo más profundo” (1972, p. 33).

A mesma ideia da educação como fabricação refere-se a ações longe da autonomia do sujeito da ideação pessoal do educando como elemento central da instrução. Apesar de ser certo que, na produção da identidade, não é suficiente a ação que alguém desenvolve, mas necessita a presença daqueles que o nomeiam e que o designam. Isso não implica que, necessariamente, a posição do sujeito pedagógico seja a de alguém separado de seu próprio projeto. A resposta encontramos no próprio Meirieu: “la pedagogía (...) ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, tiene que limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto” (1998, p. 140). Se a pedagogia é capaz de deslocar-se e de dar lugar a este outro que é o educando, falar de ideação corporal implicará passar dos enunciados às possibilidades práticas.

A título de exercício de *autodeterminação corporal*, “cada actor está invitado a producir su propia indetidad a través del bricolaje por la mundialización cultural, es decir, la transformación en signos, es estética » (Le Breton, 2002, p. 16). O corpo, tal como apontei em outros capítulos do livro, pode ser lido a partir de sua condição de matéria-prima que deve ser modelada, não pelo contexto (ou pelo menos não só pelo contexto), mas pelo sujeito que o encarna. É assim que podemos entender o educando como produtor de sua *identidade corporizada*, mais além das imposições, das fronteiras, dos imaginários e das deformações. O educando passa a incorporar o corpo na realização consigo mesmo, e este si mesmo toma a categoria de *si mesmo corporizado*. Porque, tal como aponta Roura-Parella, “los ideales no son sueños ni fantasmas que van y vienen en nuestra vida. Los ideales auténticos son una fuerza propulsiva y directiva que mueve a la persona empírica y que ella hace lo que es” (1939, p. 21).

### 10.9.2. PEDAGOGIA DA COMPREENSÃO CORPORAL

Na presença do corpo na pedagogia, é necessário diferenciar a *compreensão* da simples *transmissão* de informações. A transmissão de informações situa o sujeito como elemento receptor passivo, enquanto que falar de compreensão o localiza no centro da ação e o faz de forma

plenamente ativa. De uma posição externa passa-se a uma posição interna, na qual o sujeito tem que poder buscar em sua própria vivência as raízes de sua corporeidade. Compartilho com Alemán que “el punto de partida para esta autocomprensión lo ofrece el convencimiento de que lo auténticamente importante es vivir lo que es real y que el cuerpo tiene como propiedad justamente el riesgo inmediato de una realidad que es vivida significativamente por nuestro organismo de forma global” (1996, p. 109). Este viver de forma significativa nosso corpo converte-se na chave pedagógica que estamos buscando. Uma chave que possibilita desenvolver o desejo do sujeito de ser ator, um ator corporizado.

Porém, é possível essa vivência de forma individual? Quando falei da pedagogia do tato, fazia referência à necessidade das relações entre sujeitos. Compreender o próprio corpo requer conhecimento e experiência vivida sujeito a sujeito, porque para compreender os outros, tenho de compreender a mim mesmo, mas, ao mesmo tempo, para compreender a mim mesmo, tenho de compreender os outros. Compreender o corpo do outro passa por conhecer a vivência, os rituais, os limites e fronteiras, as particulares sensações corporais, etc. Trata-se de ativar o reconhecimento do outro como sujeito e não como a alteridade descorporeizada (e, portanto, negativizada).

A compreensão do corpo encontra-se ligada à essência da realização pessoal, já que “pertenece a la esencia del hombre tener un mundo, su mundo, que selecciona del medio externo común a todos” (Roure-Parella, 1939, p. 21). Porém, este mundo tem que ser contrastado, posto de lado com outros homens, situado, verbalizado e textualizado. Essa possibilidade de autointerpretar-se passa por um processo de compreensão do mundo, que é primariamente corporal e que permite ao homem situar-se em relação com os outros. O colocá-lo de lado não implica que a compreensão do próprio projeto se dilua a favor da compreensão dos outros projetos. O processo tem que ser autorreferente, no sentido de que compreender aos outros me há de permitir compreender a mim, e compreender-me a mim me há de permitir compreender aos outros. Esse processo autorreferente é retomado por Roura-Parella (1939) quando cita os versos de Goethe em *Tasso*, ato II, cena 3ª:

*El hombre se conoce sólo en otros hombres;  
Sólo la vida a cada uno muestra lo que él es.*

Mas para que a vida mostre ao homem o que ele realmente é, é necessário que siga esse processo de autocompreensão que, por outro lado, nunca finaliza, pelo menos enquanto a vida segue. No mesmo caminhar na construção/compreensão/viver nossa corporeidade, encontramos o processo de compreendê-la. Formar-nos não é nada mais que tentar nos compreender, compreender-nos em relação com o mundo e em nós mesmos<sup>3</sup>. E viver de forma corporizada é, definitivamente, compreender nossa vida, uma vida a que *demos forma* por meio da simbolização de nosso corpo. Compreender é passar daquele puramente físico (anatômico, biológico ou fisiológico) àquele simbólico (subjetivado, textualizado ou personalizado), colocando em jogo as coordenadas do tempo, da linguagem e da estética com a intenção de descobrir seus próprios horizontes, que o guiarão no processo de investigação pessoal.

Todos esses elementos permitem fazer compreender ao sujeito “que es singular, que es único y quem como tal debe saber interpretar el contexto en el cual vive, coinsu historia y tradición, para poder realizarse” (Pagano, 2001, p. 48). Sua singularidade o levará à necessidade de elaborar seu projeto, de idear sua subjetividade e esta terá um ponto central na corporeidade.

### 10.9.3. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA CORPORAL

Freire inicia seu livro *Pedagogia da autonomia* com a afirmação que “*formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas*” (1998, p. 16). O adestramento, entendido no sentido de instruir para o manejo preciso de determinadas práticas ou saberes, conduz o educando ao território da passividade. Não se pretende criar no outro a condição de sujeito autônomo, mas de situá-lo na

<sup>3</sup>Tal como nos convida a pensar Roura-Parella “formación puede significar proceso y estado, camino y meta, hacerse y estar hecho, acción de formar y forma. En realidad el hombre no está nunca formado sino que el proceso de formación dura toda la vida. La muerte le sorprende siempre haciéndose a sí mismo, cortando, por decirlo así, la trayectoria asintónica en su propia forma personal” (1950, p. 141).

condição de receptor daquilo que é verdadeiro, que o outro já o tenha comprovado e que será útil para o sujeito que se educa. Porém, onde fica o território da *experimentação*, do *descobrimento*, tão necessário para descobrir-nos e construir-nos como sujeitos autônomos? Se o educador continua se posicionando em um território onde a palavra *autonomia* apenas forma parte de seu domínio, não tem sentido a experimentação nem o descobrimento.

“Ser obra de sí mesmo”, se retomamos a fórmula que nos propunha Pestalozzi (1994), nos conduz a uma pedagogia da autonomia que há de permitir ao sujeito construir-se corporalmente no mundo. *Ser obra de si mesmo* rompe com as ambições de muitas pedagogias que buscam dominar por completo o processo de criação, fabricação, constituição ou construção das corporeidades dos sujeitos. É nessa perspectiva que se pede ao educador, não a transferência, mas a criação de contextos e de possibilidades que permitam ao outro crescer, buscar, provar, equivoocar-se, voltar a cair e voltar a começar. A autonomia do outro pede que o educando se interrogue sobre sua própria função, seu papel e a forma como gerencia sua corporeidade em relação com os outros corpos.

Se em outros itens deste capítulo fiz referência aos desejos do sujeito, falar de sua autonomia significa possibilitar que o sujeito desenvolva, os contextualize, os anuncie e os realize. Projetar autonomamente a corporeidade não se trata de outra coisa, senão soltar a imaginação em relação aos próprios desejos. Ora, se o que busca a pedagogia é mascarar, por meio dos dispositivos reguladores, os corpos dos educandos, não podemos esperar sujeitos com corpos próprios, mas sujeitos subjugados nos modelos corporais fechados.

Torna-se evidente que, na pedagogia hermenêutica, onde o sujeito tinha passado a ser o centro da ação pedagógica, a autonomia na criação de sua corporeidade será também um dos elementos centrais. Essa pedagogia da autonomia deve ser facilitadora de uma “adecuada relación con nuestro cuerpo, expresado por un acercamiento a él, a través de una clarificación de un espacio vital, que nos separe de una identificación problemática (...) que nos permita dotarlo de un auténtico sentido para nosotros” (Marroquín, 1990, p. 151). Nesta relação com nossa

corporeidade que o corpo se converte em lugar de existência, espaço de possibilidade da relação com si mesmo, de projeção e de ideação da subjetividade. É em meio a isso que insistimos na necessidade de que o educando tome a atitude ativa e busque o caminho da autonomia.

## 10.10. PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE

A partir das diferentes perspectivas que ofereci neste capítulo se constrói a pedagogia do corpo simbólico ou a *pedagogia da corporeidade*. Entendo que as diferentes perspectivas podem ser desfeitas ou disseminadas se não ofereço uma visão estruturada do conjunto de fundamentos e princípios teóricos que configuram minha proposta global de uma pedagogia da corporeidade.

Essa pedagogia propõe um modelo corporal que quer superar perspectivas históricas, em parte, ainda vigentes, que categorizam o corpo a partir de uma ótica negativa. Mais além das hermenêuticas que entendem os corpos como elementos a dissolver, controlar, eliminar ou subjugar, nos situamos em uma leitura do corpo como espaço de possibilidade para a inscrição do sujeito. Ainda que rejeite a negatividade corporal, tampouco quero posicionar-me na perspectiva do dualismo pós-moderno que busca uma descorporização dos sujeitos em prol de sua virtualização. Buscamos uma pedagogia situada no que Touraine define como a *Escola do Sujeito*, onde o corpo não é um corpo que temos, mas que o corpo somos nós mesmos. Afinal, proponho uma pedagogia que busca romper com as estruturas binárias e com a construção de um modelo dualista no qual o homem é concebido como corpo e alma. A pedagogia da corporeidade se encontra marcada no ciclo de *positividade* corporal, em vez de fazê-lo no ciclo de negatividade. O corpo não é aquele inimigo que nos priva de alcançar o conhecimento, mas que podemos alcançar o conhecimento por meio de e a partir de nossa vivência da corporeidade.

A *hermenêutica* possibilita a constituição de uma pedagogia com modelos curriculares abertos, a ressituação do sujeito no centro da ação educativa e permite que o educando se eduque a si mesmo. Neste

*educar-se a si mesmo* se encontra implícita a projeção da própria ideia que o sujeito tem de seu corpo, de sua vivência corporal, dos usos e texturas que lhe dará. A educação não fabrica corpos a la carte, mas o que possibilita é educar a consciência corporal -o *Leib*, a corporeidade- partindo da ideia de que os educadores não podem pensar nem decidir como os outros têm que viver e experimentar seus corpos. Se entendemos o sujeito como aquele que tem capacidade para negar determinadas ações/demandas/propostas e para afirmar outros, o entenderemos também como aquele que tem capacidade para negar determinados modelos corporais (ou atitudes e pensamentos sobre o corpo) e afirmar outros. É nessa ação de afirmar e negar que o sujeito desenvolve suas potencialidades e dá forma a sua corporeidade.

Situei a pedagogia da corporeidade ao longo da *pós-modernidade* e a partir da teoria da *performatividade*, enfocada a partir de uma particular visão, mais além das possibilidades que negue os ideais da *Bildung*<sup>4</sup>. Por meio da aprendizagem que permite criar e fazer coisas com palavras, e, depois de superar-se o chamamento a manter silêncio que fez Wittgenstein, é possível pronunciar-se, criar linguagem, simbolizar, textualizar e afirmar-se de forma corporizada. Chamar e designar consiste em chamar-se e designar-se agora já no plano da corporeidade. A performatividade, como decisão voluntária e arbitrária, abre o caminho aos sujeitos para pensar seus corpos a partir da dimensão *corpográfica* (Isidori, 2002, p. 18). Ter a capacidade de construir nossa própria realidade a partir de sua expressão nos situa na condição de artistas que produzem sua própria obra de arte, sua *performance corporal*. Performar o corpo já é uma forma de *narrá-lo*, de escrevê-lo para dizer e comunicar sua particularidade, sua idiosincrasia que o torna único e diferente, desuniformizado. O que é narrá-lo, senão passá-lo de sua condição de objeto à de sujeito? Os corpos dizem, e os sujeitos escrevem sobre suas experiências corporais, pois segue sendo por meio do corpo que experimentamos as sensações e captamos o mundo que nos rodeia. O conflito se dá quando alguns corpos narram suas particularidades com escrituras pouco ortodoxas, e as escrituras se traduzem em inscrições, marcas e objetos que

<sup>4</sup> Tal como aventura Vilanou: “la posmodernidad puede ser una excelente oportunidad para proyectar nuevas configuraciones, ya que se presenta como un laboratorio antropológico con vista en el siglo XXI” 1997, p. 7).



têm, ao mesmo tempo, a função de resistir aos processos e rituais que buscam apagar qualquer traço de corporeidade nestes sujeitos.

Mas a pedagogia da corporeidade deve realizar-se tendo em conta que o outro se pode construir corporalmente. Sem colocar em jogo os elementos corporais, não há pedagogia do corpo, e uma forma de fazê-lo é a partir dos sentidos. Uma pedagogia construída, por exemplo, a partir do tato, privilegiará a dimensão corporal do sujeito (ou pelo não, a relegará a uma categoria discursiva que deve ser objeto de intervenção e encarceramento) com a finalidade de que o outro cresça por meio dos outros corpos. Com o tato se descontroem os imaginários que fantasiam com corpos perigosos ou com o perigo que pode representar manter uma relação tátil com os corpos. Assim, da relação privilegiada que se constrói com as crianças durante seus primeiros anos, passamos a uma relação da palavra dita, mas não da palavra corporizada.

Nesse modelo pedagógico também -como salientei nesse mesmo capítulo- é necessário pensar e realocar os *espaços*, os *territórios* e as *encenações*. Posto que o objetivo não é fabricar corpos que fiquem em silêncio, mas possibilitar que os corpos digam por meio da palavra, que sentido tem mantê-los formados (e, ao mesmo tempo, uniformizados), quietos, seguindo esmeradamente a moral dos gestos que os educadores pensamos e desenhamos? O espaço, senão aberto, livre, construído de forma conjunta e ainda voltado a pensar quando não responde à intencionalidade que as relações corporizadas querem dar-lhe. As encenações, formadas a partir da esteticidade que a mesma pedagogia hermenêutica sugere, para que o sujeito possa buscar a beleza interior com a qual poderá projetar seus próprios desejos.

E se os territórios podem ser repensados, redesenhados e eliminados se necessário, o colapso de muitas das fronteiras que criavam realidades binárias pediu à pedagogia que revisasse a localização dos espaços dos *outros corpos*. Outros que, por meio de muitas formas (uma delas é a produção de *modelos mestiços*) se fazem sentir de maneira diferente. A pedagogia, frequentemente construída a partir de ideologias eurocêtricas, brancas, masculinas e *normalizadas*, agora tem que ir incorporando outros discursos, mas ao mesmo tempo desconstruindo aqueles que já

havia sido estabilizados. Necessariamente é preciso trabalhar com o conceito e a práxis da *resistência corporal*. É preciso poder responder a uma questão tão chave no século XXI como: Qual é o papel da pedagogia em relação aos corpos oprimidos, aos corpos hipercorporizados, nos corpos coisificados, aos corpos humilhados, maltratados, deixados ou negados? Podemos começar a levantar respostas a partir de ideias como a motivação e o ensino de práticas de resistência, já anunciadas por Locke, Hobbes e Rousseau, e seguir pensando a pedagogia da corporeidade no marco dos Direitos Humanos. É evidente que a palavra *resistência* é a palavra temida por aquela pedagogia que quer inscrever nos corpos dos educandos sua textualidade normativizada para produzir assim corpos normalizados. É com esta prática de resistência por meio do corpo por parte de alguns sujeitos, que os corpos se convertem em espaços de conflito, de *luta* e, finalmente, de crescimento.

Todos os elementos da pedagogia da corporeidade projetam-se na capacidade do sujeito de *idealizar sua corporeidade*. Não são os outros, sobretudo os educadores, os que desenham projetos curriculares onde figuram os elementos dos corpos dos educandos. São os educandos que desenham, por meio dos desejos e das vivências, aquilo que querem ser, e como querem concretizar suas corporeidades. O educando não é um objeto que se deve fabricar por meio de um complexo mecanismo de projeções antecipativas, mas é a projeção dele mesmo por meio da compreensão contextualizada e continuada de sua própria experiência que tornará possível a concretização da pedagogia que possibilita a existência de sujeitos corporeizados. Compreender o mundo me permite compreender-me e compreender as corporeidades me permite ver-me e entender-me como um sujeito corporeizado.

# **CAPÍTULO 11**

## **Bibliografía**

# BIBLIOGRAFIA

## 11.1. BIBLIOGRAFIA GERAL

- ALBERDI, I. et al. (2000) *Les dones joves a Espanya*. Barcelona: La Caixa.
- ALBERTINI, M. (1994) *Reich: idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Ágora.
- ALEMANY, C. (1996) “El cuerpo paradójico y sus implicaciones terapéuticas”, C. Alemany y V. García (Eds.) *El cuerpo vivenciado y analizado*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 103-121.
- ALEMANY, C.; GARCÍA, V. (1996) (Eds.) *El cuerpo vivenciado y analizado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ALVAREZ-URIA, F. (1999) “Tatuajes”, *Archipiélago*, 37, 107-112.
- AMMON, O. (1898) “Histoire d’une idée, l’anthroposociologie”, *La Revue Internationale de Sociologie*, VI, 144-181. [citado por Berthelot 1985].
- ANDRIEU, B. (1993) *Le corps dispersé. Une histoire du corps au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: L’Harmattan.
- ÀNGEL, C. (Coord.) (1997) *Programes de desenvolupament psicomotor*. Barcelona: UOC.
- ANTKOWIAK, J-L. (1996) “Quelques réflexions sur le handicap” *Contraste*, 2, 71-75.
- APEL, K.O. (1996) “The hermeneutic dimension of social science and its normative foundation”, *Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities*, 47, 11-34.
- APPLE, J. (1995) “Notes on Teaching Performance Art”, *Performing Arts Journal*, 50/51, 121-124.
- ASCARZA, V.F. (1934) *El hombre. Nociones de anatomía, fisiología e higiene*. Madrid: Magisterio Español.
- ARMSTRONG, M.L; GREIFF, J; HEWITT (2000) “Tattooing and Body Piercing. Body Art Practices Among College Students”, *Clinical Nursing*, 8, 4, 368-385.

- ARMSTRONG, M.L; OWEN, D.C; ROBERTS, A.E; KOCH, J.R. (2002) "College Tattoos: Moren Than Skin Deep", *Dermatology Nursing*, 14, 5, 317-323.
- ARNÁIZ, P. (1987) *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia.
- ARNAL, M.F. (1991) "Les médiations corporelles dans la formations des maîtres", *Pratiques Corporelles*, 93, 43-46.
- AVANZINI, G. (1977) *La pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- AULAGNIER, P. (1991) *Cuerpo, historia, interpretación*. Paidós: Buenos Aires.
- AUSTIN, J.L. (1971) *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- BAIN, A. (1915) *La ciencia de la educación*. Madrid: Francisco Beltrán.
- BALLAND, H. i CROZELIER, L. (1945) *La Gymnastique corrective*. París: Amédée Legrand.
- BANEL, N; BLANCHARD, P; BOETSCH, G; DEROO, É; LEMAIRE, S. (2002) *Zoos humains. De la Vénus Hottentote aux reality shows*. París: La Découverte.
- BAÑUELOS, C. (1994) "Los patrones estéticos en los albores del siglo XXI. Hacia una revisión de los estudios en torno a este tema", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 119-140.
- BARCENA, F. i MÈLICH, J.C. (2000) "El aprendizaje simbólico del cuerpo", *Revista Complutense de Educación*, 11, 2, 59-81.
- BARCENA, F; TIZIO, H; LARROSA, J; ASENSIO, J.M; (2003) "El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación", Ponencia Marco del *Seminario de Teoría de la Educación*. Materials policopiats (no publicat). Sitges, octubre 2003.
- BARONA, J. LL (1990) *Introducció a la medicina*. Valencia: Universitat de Valencia.
- BARTON, L. (1998) (Coord.) *Sociedad y discapacidad*. Madrid: Morata/Paideia.
- BASCHET, J. (2000) "Âme et corps dans l'Occident médiéval: une dualité dynamique entre pluralité et dualisme", *Arch. de Sc. soc. des Rel.* 112, 5-30.
- BAUDRILLARD, J. (1972) "Le corps ou le charnier des signes", *Topique*, octubre 1972, pp. 75-108.
- BAUDRY, P. (1990) *Le Corps Extrême. Approche sociologique des conduites a risque*. París: L'Harmattan.
- BAUER, K.E. i WAGNER, R. (1861) *Bericht über die Zusammenkunft enigier Anthropologen*. Leipzig [Citado per Pollak (1989:75)].
- BATTEGAY, R. (1986) *La agresión ¿Es un medio de comunicació?.* Barcelona: Herder.
- BATESSON, G. (1977) "The Birth of Matrix or Double Bind and Epistemology", en Berger, N. (Comp.) *Beyond The Double Bind*. Nueva York: Brunner/Mazel.

---(1998) *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.

BAYARD, C. (1992) “Epistémologie du corps et postmodernité: de l’apocalypse de Baudrillard à l’*Einführung* de Maffesoli”, *Sociologies et Sociétés*, XXIV, 1, 19-32.

BELLIDO, J. (1996) “Qué es la Psico-somatoterapia?”, dins C. Alemany i V. García (Eds.) *El cuerpo vivenciado y analizado*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 17-36.

BELLINGTON, F. (1954) *Contribution à la rééducation physique; un procédé de fichage morphologique*. París: F.B.

BENTHAM, J. (1989) *El panóptico*. Madrid: La Piqueta.

BEHRING, E. (1893) *Gesammelte Abhandlungern zur ätologisben Therapie von anstnkenden Kraukheilen*. Leipzig: George Thieme (citado por Rogeu 1985).

BERNARD, M. (1972) *Le corps*. París: Seuil.

BERNUZZI, D. (1994) *La recherche de la beauté. Une contribution à l’histoire des pratiques et des représentations de l’embellissement féminin au Brésil - 1900-1980*. T.D. Histoire et Civilisations. París, VII.

--- (2000) “Descobrir o corpo: uma história sem fim”, *Educação & Realidade*, 25, 2, 49-58.

BERTHELOT, J-M. (1982) “Une sociologie du corps a-t-elle un sens?”, *Recherches sociologiques*, XIII, 1-2, 59-65.

---(1983) “Corps et société (Problèmes méthodologiques posés par une approche sociologique du corps)”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV, 119-131.

--- (1986) “Sociological discourse and the body”, *Theory, Culture & Society*, Vol. 3, 155-164.

--- (1992) “Du corps comme opérateur discursif ou Les apories d’une sociologie du corps”, *Sociologies et sociétés*, XXIV, 1, 11-18.

---(1998) “Le corps contemporain: Figures et structures de la corporéité”, *Recherches sociologiques*, 1, 7-18.

BERTHELOT, M ; DRULHE, M ; CLÉMENT, S ; FORNÉ, J. M’BOODJ, G. (1985) “Les sociologies et le corps”. [Número especial], *Current Sociology*, 33, 2.

BERTHERAT, Th. i BERNSTEIN, C. (1980) *Courrier du corps*. París: Seuil.

BERTOLINI, P. (1988) *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Florencia: La Nuova Italia.

BETANCOR i C. VILANOU (1995) “Consideracions històrico-antropològiques sobre l’origen de l’educació física i l’esport: un assaig taxonòmic”, *Apunts: educació física i esport*, 40, 7-23.

- BILLINGS, D.B. i URBAN, T. (1998) “La Construcción socio-médica de la transexualidad: interpretación y crítica”, dins J.A. Nieto (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa, 91-122.
- BLONDEL, E. (1986) *Nietzsche, le corps et la culture*. París: PUF.
- BOGDAN, R. (1994) “Le commerce des monstres”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 104, 34-46.
- BOLTANSKI, L. (1971) “Les usages sociaux du corps”, *Annales*, 26, 1, 205-233.
- BOLUFER, M. (1998) *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del siglo XVIII*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- .--- (1999) “Cos femení, cos social. Apunts d’historiografia sobre els sabers mèdics i la construcció cultural d’identitats sexuades (segles XVI-XIX)”, *Afers*, 33/34, 531-550.
- BONÉ, E. (1979) “Du biologique au culturel. L’essence de l’homínisation” *Civiltà delle Machine*, XXVII, 24-26.
- BONBOIR, A. (1971) *Pedagogía correctiva*. Madrid: Morata.
- BOOTH, H.T. (2001) “Stefanie & Tatia. Un par de diosas del tatuaje”, *Tattoo*, 3, 66-68.
- BOREL, F (1992) *Le vêtement incarné. Les métamorphoses du corps*. París: Calmant-Lévy.
- BORRÀS, L. (2000) (Ed.) *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación autor.
- BOTTOMLEY, F. (1979) *Attitudes to the Body in Western Christendom*. Londres: Lepus Books.
- BOURCIER, M-H. (2002) “Entretien”, *Revue Contrepoints*, 2002. Entrevista realizada por J-A. Nielsberg. En línia [www.revue-contrepoints.com](http://www.revue-contrepoints.com) . (10/04/2003).
- BOURDIEU, P. (1980) *Le sens pratique*. París: Minuit.
- .--- (1982) “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”, C. Wriqth (Dir.) *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- BRANCO, A. (2001) *Corpo, identidade e bom-mocismo. Cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BRANCO, A. (2006) *Exercício da informação. Governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Campinas: Autores Associados.
- BRIL, J. (1994) *Petite fantasmagorie du corps*. París: Payot.
- BRISSON, L. I FRABEU, J-F. (1998) *Le vocabulaire de Platon*. París: Ellipses.
- BRITZMAN, D.P. (1995) “Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight”, *Educational Theory*, 45, 151-165.

... (2002) “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, dins R. M. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, pp. 197-228.

BRODKEY, L. i FINE, M. (1988) “Presence of mind in the absence of body”, *Journal of Education*, 170, 3, 84-99.

BROHM, J-M. (1985) “Le Corps: un paradigme de la modernité”, *Actions et recherches sociales*, 1, 14-28.

... (2001) *Le corps analyseur. Essais de sociologie critique*. París: Anthropos.

BROWN, P. (1993) *El cuerpo y la sociedad. Los hombres, las mujeres y la renuncia sexual en el cristianismo primitivo*. Barcelona: Muchnik.

BULLOGH, V.L. (1998) “La transexualidad en la historia”, dins J.A. Nieto (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa, 63-77.

BUÑUEL, A. (1994) “La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 97-117.

BURGENER, L. (1977) *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*. París: Vrin.

BURR, V. (1996) *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: UOC-Proa.

BUTLER, J. (2001) *El género en disputa*. Mexico: Paidós.

... (2002a) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

... (2002b) “Críticamente subversiva”, R. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 55-79.

CABRÉ, T. (1993) “De la inocencia i perversió dels diccionaris” Dins *XXV edició de les Festes Populars Pompeu Fabra*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

CABRÉ, T; ESTOPÀ, R; FELIU, J. (2001) “La gent gran als diccionaris”, *Perspectiva Social*, 46, 45-65.

CAJIAO, F. (1996) *La piel del alma: cuerpo, educación y cultura*. Bogotá: Magisterio.

CAMBEIRO, J.A. (1997) *El proceso de institucionalización de la educación física en España*. Barcelona: Tesi Doctoral, Universidad de Barcelona.

CANGUILHEM, G. (1962) “La monstruosité et le monstrueux”, *Diogène*, 40, 29-43.

... (1966) *Le normal et le pathologique*. París: PUF.

CAPOZZA D. i VOLPATO, Ch. (1998) “Mein Kampf: un'analisi psicosociale”, H.M. Baumgarner, F. Ferratotti, y S. Scilironi (Eds.) *Mythos und Glaube. Festschrift für Giorgio Penzo*. Brescia: Editrice Morcelliana. pp. 381-387.



- CAPUCCI, P.L. (1994) *Il corpo tecnologico*. Bolonya: Baskerville.
- CARBALLEDA, A.J. (2000) *Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad*. La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata.
- CARLSON, M. (1996) *Performance: A Critical Introduction*. Nueva York: Routledge.
- CARROL, S.T. i al. (2002) "Tattoos and Body Piercings as Indicators of Adolescents Risk-Taking Behaviors", *Pediatrics*, 109, 6, 1021-1027.
- CASTELLAZZI, V.L. (2001) "Tatuaggio e body piercing in età adolescenziale e giovanile", *Orientamenti Pedagogici*, 48, 1009-1020.
- CASTRO, I. (2002) *La explotación de los cuerpos*. Madrid: Debate.
- CAUMEIL, J.G. (2000) *Contribution à une épistémologie de l'éducation physique scolaire. Du savoir de l'activité motrice aux éléments d'une pédagogie du sens*. Tesis doctoral. Sciences de l'Education, Université de Lyon2.
- CHADWICK, W. (1992) *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino.
- CHEBEL, M. (1984) *Le corps dans la tradition au Maghreb*. París: PUF.
- (1987) "Visions du corps en Islam ou Corps, corporel, corporalité", *Les Cahiers de l'Orient*, 8-9, 203-226.
- CHISLENKO, A. En línia <http://www.lucifer.com/-sasha/home.html>. (10/12/2002)
- CHITTISTER, J. (2001) *La vida iluminada. Sabiduría monástica para buscadores de luz*. Santander: Sal Térrea.
- CHIRPAZ, F. (1996) *Le corps*. París: Klincksieck.
- CLARK, K. (1984) *El desnudo*. Madrid: Alianza
- COHEM, J. (2000) "A cultura dos monstros: sete teses", dins T.T. Da Silva (Org.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 23-60.
- COHEN, S. (1988) *Visiones del control social*. Barcelona: PPU.
- COLLELDEMONT, E. (1998) *Presència i significat del projecte d'ideació en l'educació estètica*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía.
- (2001) *Educació i experiència estètica*. Vic: EUMO.
- COMMEIGNES, D. (2000) "L'imaginaire et la danse: la question du regard", C. Fitnz (Coord.) *Les imaginaires du corps*. Tome 2. París : L'Harmattan, 39-51.
- CORREIA, F. (1934) "Os inimigos sa Higiene", dins de *Higiene e puericultura*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CAUMEIL, J.G. (2000) *Contribution à une épistémologie de l'éducation physique scolaire. Du savoir de l'activité motrice aux éléments d'une pédagogie du sens*. Universidad Lyon-2, Tesis Doctoral.

- CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. (Dirs.) (2005) *Historia del cuerpo*. Madrid: Taurus (3 vol.)
- COURCELLE, P. (1966) "Le corps-tombeau", *Revue des Études Anciennes*, 68, 101-122.
- COURTINE, J.-J. (2002) "Le désenchantement des monstres" (prólogo), dins E. Martin, *Histoire des monstres*. Grenoble : Jérôme Millon, 7-27.
- COUSINET, G. (1950) *L'éducation nouvelle*. Ginebra : Delachaux-Niestlé.
- CRUZ, P.A. i HERNÁNDEZ, M.A. (2003) "Cartografías del cuerpo. Propuestas para una sistematización", *Debats*, 79, 62-75.
- CULLEN, C.A. (1997) "Cos i subjecte pedagògic, de malestars, simulacions i reptes", *Apunts. Educació Física i Esports*, 49, 104-106.
- CUNNINGHAM, M.R. i al. (1995) "Their ideal of beauty are, on the whole, the same as ours" *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 2, 261-279.
- CURRAN, G. (1998) "Challenging heterosexuality and homophobia in schools". En línia: [www.aare.edu.au/index.htm](http://www.aare.edu.au/index.htm). (23/06/03).
- ... (2002) *Young Queers Getting Together: Moving Beyond Isolation and Loneliness*. Ph.D. Faculty of Education, University of Melbourne.
- DA SILVA, T.T. (2000) (Org.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DAVIS, F. (1998) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- DAMASIO, A.R. (1996) *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- DDVV (1989) *Modern Primitives*. Número especial de *Re/Search*, 12. San Francisco.
- DDVV (1994) *Conversando con o corpo*. Campinas: Papirus.
- DDVV (1997) *Corpo, alma an cia*. São Paulo: Amankay.
- DDVV (2001) "Madrid: Capital del Tattoo", *Tattoo*, 3, 16-23.
- DE BINDEN, H. (1997) *Les causes et le remèdes*. París: Millon.
- DE CERTEAU, M. (1977) "L'histoire une passion nouvelle", *Le Magazine littéraire*, 123, 22-23.
- DE DIEGO, E. (1992) "Cuerpos colonizados", *Revista de Occidente*, 134-135, 155-163.
- DE SAMBUCY, A. (1946) *Gymnastique corrective et traitement respiratoire. Biométrie, colonne vertébrale, pédagogie, régénération*. París: Amédée Legrand.
- DEITCH, J. (1992) *Post Human*. Amsterdam: Idea Books.
- DEMELLO, M. (2000) *Bodies of inscription: A cultural history of the modern tattoo community*. Durham: Duke.

- DEMORR, J. i JONCKHEERE, T. (1920) *La Science de l'éducation*. París: Félix Alcan.
- DERY, M. (1998) *Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo*. Madrid: Siruela.
- DESPLAND, M. (1987) *Christianisme: dossier corps*. París: Cerf.
- DETREZ, Ch. (2002) *La construction sociale du corps*. París: Seuil.
- DEVILLARD, M.-J. (2002) "De los discursos antropológicos sobre naturaleza, cuerpo y cultura", dins *Política y Sociedad*, 39, 3, 597-614.
- DEWEY, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DODDS, E.R. (1989) *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza.
- DOLTO, F. (1984) *L'image inconsciente du corps*. París: Seuil.
- DOMMANGET, M. (1970) *Les grands socialistes et l'éducation: de Platon à Lénine*. París: Armand Collin.
- DONZELOT, J. (1990) *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- DORTIER, J.F. (1994) "Du rêve à l'action", *Art in Sciences Humaines*, 39, 12-28.
- DOSTIE, M. (1988) *Les corps investis*. Montreal: Saint-Martin.
- DUCH, Ll. (1997) "Autopercepció d'un itinerari personal", *Ars Brevis*, 2, 31-43.
- DUCH, Ll. i MÈLICH, J.C. (2003) *Escenaris de la corporeïtat*. Barcelona: Publicacions Abadía de Montserrat.
- DUDEN, B. (1991) "Repertorio de historia del cuerpo", M. Feher (1991) *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus, 471-554.
- DUFEY, M.J. (1935) "But d'éducation physique", *Congrès International de l'Enseignement*. Bruxelles, 28 julio-4 de agosto, 28-29.
- DUQUE, P. (1997) *Tatuajes. El cuerpo decorado*. Valencia: Editorial Mirones.
- DURÁN, M<sup>a</sup>.A. i al. (1988) *De puertas adentro*. Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer.
- DURAND, G. (1986) *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ... (1997) "Epistemología", A. Ortiz-Osés y P. Lanceros (Drs.) *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Deusto, 155-165.
- DÜRING, I. (1976) *Aristotele*. Milà: Mursia.
- DURKHEIM, E. (1953) "La sociologie et son domaine scientifique", dins A. Cuvillier (Ed.) *Où va la sociologie française ?* París: Marcel Rivière.
- DUSTCHATZKY, S. i COREA, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

- DYAZ, A. (1998) *Mundo artificial. Internet, ciberpunk, clonación y otras palabras mágicas*. Madrid: Temas de Hoy.
- ECHEVERRÍA, J. (2003) "Cuerpo electrónico e identidad", D. Hernández (Ed.) *Arte, cuerpo, tecnología*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 13-29.
- EDGAR, B. (2002) "Biblical Anthropology and the Intermediate State: Part II", *The Evangelical Quarterly*, 74, 2, 109-121.
- EGEA, M. (1996) "Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la educación secundaria", *Tarbiya*, 14, 57-63.
- ELÍADE, M. (1976) "Orfeo y el orfismo", DDVV, *Homenaje a Paul Ricoeur*. Estella: Verbo Divino, 59-75.
- ELLENBERGER, H. F. (1994) *Histoire de la découverte de l'inconscient*. París: Fayard.
- ESCOLANO, A. i HERNÁNDEZ, J.M. (2002) (Coord.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- ESTEVE, F. (1943) *Hacia tu ideal. Unas palabras a una joven*. Barcelona: Pontificia.
- ESTRELLA, N. (1999) "La clínica y sus límites: norma, normalidad y patología. El aporte del psicoanálisis", *L'interrogant*, 2, 47-50.
- EVANS, R.J. (1991) "Ascenso y triunfo del nazismo en Alemania", dins M.Cabrera, S. Juliá i P. Martín (Comp.) *Europa en crisis 1919-1939*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 97-118.
- EWING, W.A. (2000) *Le Siècle du corps*. París: La Martinière.
- FALK, P. (1994) *The Consuming Body*. Londres: Sage Publications.
- FARIAS, C. (1999) "El boom del bisturí". En línia [www.tercera.cl/diario/1999/05/28/28.08.TTI.CIRUGIA.html](http://www.tercera.cl/diario/1999/05/28/28.08.TTI.CIRUGIA.html). (4/11/2011)
- FAURE, S. (2000) "L'imaginaire dans les processus d'incorporation du métier de danseur", dins C. Fintz (Coord.) *Les imaginaires du corps. Tome 2. Arts, sociologie, anthropologie. Pour une approche interdisciplinaire du corps*. París: L'Harmattan, 73-90.
- FEATHERSTONE, M. (1982) "The Body in Consumer Culture", *Theory, Culture & Society*, 1, 18-33.
- FEATHERSTONE, M; HEPWORTH, M; TURNER, B. (edit.) (1991) *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Londres: Sage Publications.
- FEAVER, W. (2002) *Lucian Freud*. Catálogo de la exposición en Caixa Forum. Barcelona: La Caixa.
- FEHER, M. (1991) *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus. (3 vol.).
- FEJES, A; NICOLL, K. (Coords.) (2010) *Foucault i l'aprenentatge permanent. Governant el subjecte*. València: Edicions del CREC.

- FERENCZI, F. (1984) *Obras Completas*. Vol III. Madrid: Espasa-Calpe.
- FERNÁNDEZ, A. (2002) “Educação do corpo, conhecimento, fronteiras”, comunicació presentada a la *54 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progreso da Ciência* (09/07/2012),
- FERRARI, G. (1987) “Public Anatomy Lessons and the carnival in Bologna”, *Past and Present*, 117, 50-107.
- FERREIRA, L. (1997) *Pensar o Desejo. Freud, Girard e Deleuze*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia.
- FERRER, V. (2002) “Ciberbalada por Azucena o del cuerpo, lo virtual y la educación”, Blanco, Miñambres y Miranda (Coord.) *Pensando el cuerpo, pensando desde un cuerpo*. Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha, 33-49.
- FIGUEROLA, J. (2000) “L’ofici d’historiador. Realitat, crisi i compromís”, I. Roviró y J. Montserrat (Eds.) *La història*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 63-83.
- FLYNN, T. (2002) *El cuerpo en la escultura*. Madrid: Akal.
- FONTANA, J. (1992) “Història”, *Quadern del País*, 8 de octubre de 1992.
- FOUCAULT, M. (1968) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- .... (1975) “Pouvoir et corps”, *Quel corps?*, 2, 2-5.
- .... (1976a) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- .... (1976b) *La volonté de savoir*. París: Gallimard.
- .... (1977) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- .... (1980) “Body/power”, C. Gordon (ed.) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Nova York: Pantheon Books.
- .... (1984) *Histoire de la sexualité. Usage des plaisirs* (vol. 2). París: Gallimard.
- .... (1989) “El ojo del poder”, dins J. Bentham, *El panóptico*. Madrid: La Piqueta, 9-26.
- .... (1990) *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- .... (1991) *Historia de la locura en la época clásica*. (2 vol.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- .... (1985) “¿Qué es un autor? P. Rabinow (Ed.) *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- .... (1996) *Les mots et le choses*. París: Gallimard.
- FOUCAULT, M. i SENNETT, R. (1982) “Sexuality and Solitude” *Humanities in Review I*, 1, 3-21.
- FRANCO, J. (1989) “Filosofía del cuerpo en el siglo XIX”, *Folia Humanística*, XXVII, 309, 305-323.

- FREIRE, P. (1995) *Pedagogia del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- ... (1998) *Pedagogia de la autonomia*. Mèxic: Siglo XXI.
- FREIRE ARAUJO, A.M. (1994) *História da educação Brasileira: uma interpretação crítica do analfabetismo, 1930-1945*. Tesi Doctoral, PUC-SP.
- FREUD, S. (1985) “La tête de Méduse” dins de *Résultats, Idées et Problèmes II*. París, PUF (1922).
- ... (2001) *Das Unheimliche un andere Texte / L'inquiétante étrangeté et autres textes*. París: Gallimard. (Edició bilingüe).
- FRIEDRICH, C.J. i BRZEZINSKI, Z.K. (1956) *Totalitarism dictatorship and autocracy*. Cambridge: Harvard University Press
- FULLAT, O. (1987) “El cuerpo educando”, *Confluencias*, 1, 3, 42-43.
- ... (1989) “El cos educand”, dins *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*. UAB-UB. Vol. II, Comunicacions, 159-166.
- ... (1996) *Teories i institucions contemporànies de l'educació*. 4 vol. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ... (2002a) *Le parole del corpo*. Roma: Inicia.
- ... (2002b) *Pedagogia existencialista y posmoderna*. Madrid: Síntesis.
- FUSS, D. (1990) *Essentially Speaking*. Londres: Routledge.
- FURLAN, A. (2000) “El lugar del cuerpo en una educación de calidad”, *Educación Física y Deportes*, 33. En línia <http://www.efdeportes.com>. (15/04/2001).
- GADAMER, H.G. (1977) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- ... (1992) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- ... (2001) *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- GALÍ, A. (1978) *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936*. Libro II, Ensenyament primari. 1a part. Barcelona: Fundació Alexandre Galí
- ... (1983) *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936*. Libro X. Institucions de cultura popular. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GALIMBERTI, U. (1983) *Il corpo*. Milà: Feltrinelli.
- ... (2000) *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milà: Feltrinelli.
- GARAIZABAL, C. (1998) “La transgresión de género. Transexualidades, un reto apasionante”, J.A. Nieto (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa, 39-62.
- GARCÍA, C. (2000) “Cet autre inaccessible”, dins *Corps et Culture*, 5. En línia [www.revues.org/corpsetculture/numero5/article2/html](http://www.revues.org/corpsetculture/numero5/article2/html). (14/3/2012).

- GARCÍA, F. (1994) “El cuerpo como base del sentido de la acción”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 41-83.
- GARCÍA, R. (1997) “A propósito del otro: la locura”, J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Eds.) *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 21-40.
- GARCÍA AMILBURU, M. (1997) *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- GARCÍA CABALLERO, C. (1995) “Introducción a la pediatría social”, C. García (Edit.) *Pediatría social*. Madrid: Díaz de Santos, 3-12.
- GARCÍA CARRASCO, J. i GARCÍA del DUJO (2001) “Identidad e imagen del cuerpo”, *Teoría de la Educación, II*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 153-196.
- GARLAND-THOMSON, R. (2002) “Du prodige à l’erreur: les monstres de l’Antiquité à nous jours”, dins de Banel, N. y otros (Eds.) *Zoos humains. De la Vénus Hottentote aux reality shows*. París: La Découverte, 38-48.
- GATES, B. (1995) *Camino al futuro*. Madrid: McGraw-Hill.
- GAULI, J.C. i LÓPEZ, M. (2000) “El cuerpo imaginado” *Revista Complutense de Educación*, 11, 2, 43-57.
- GAUR, A. (1990) *Historia de la escritura*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GAY, F. i COUSIN, L. (1929) *Crianza y educación de los hijos*. Barcelona: Juan Gili.
- GAYET, D. (1995) *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. París: Armand Colin.
- GENNARI, M. (1992) *Interpretare l’educazione*. Brescia: La Scuola.
- (2001) *Filosofia della formazione dell’uomo*. Milán: Bompiani.
- GERVILLA, E. (2000) *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- GEVAERT, J. (1995) *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- GIBELLO, B. (1970) “Le carrefour de la psychomotricité” *Perspectives Psychiatriques*, 22, 5-11.
- GIESECKE, H. (1981) *Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik*. Munich. (Citado por Knopp 2001).
- GIRONA, R. (2001) “Camino de perfección”, *Salud y vida*, 32, 40-44.
- GIROUX, H. i McLAREN, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOFFMAN, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*. París: Minuit.
- (1998) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOMES, I.M.; BRANCO, A.; DE CARVALHO, Y. M. (Org.) *Práticas Corporais no Campo da Saúde: uma política em formação*. Porto Alegre: Editora rede Unida.

- GONZÁLEZ, F.J. (1999) “A la caça de Plató: una alternativa a les interpretacions tradicionals”, *Comprendre*, 1 (1999-2), 127-140.
- GONZÁLEZ, J. (2001) “John Dewey y la pedagogía progresista”, J. Trilla (2001) (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 15-39.
- GOOREN, L. y otros (1997) “Transsexualism in Greek and Roman Antiquity”, de *The International Journal of Transgenderism*, 1, 2, 45-68.
- GORE, J (2000) “Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía”, Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 228-249.
- GOUGH, A. i GOUGH, N. (2002) “Queer(y)ing Environmental Education Research: A Discursive In(ter)vention”, *Proceedings 10<sup>th</sup> Contemporary Approaches to Research in Mathematics, Science and Environmental Education Symposium*. Deakin University, 9-10 de desembre 2002.
- GRACE, A.P. (2001) “Being, Becoming, and Belonging as a Queer Citizen Educator: The Places of Queer Autobiography, Queer Culture as Community, and Fugitive Knowledge”, dins *Proceedings National Conference CASAE-ACÉÉA*.
- GRACE, A.P. i BENSON, F. (2000) “Using autobiographical queer life narratives of teachers to connect personal, political and pedagogical spaces”, *International Journal of Inclusive Education*, 4, 2, 89-109.
- GREEN, J. (2001) “Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms”, *Research in Dance Education*, 2, 2, 155-178.
- GRIM, O.R. (2000) *Du monstre à l'enfant. Anthropologie et Psychanalyse de l'infirmité*. París: CTNERHI.
- GUASH, O. i VIÑUALES, O. (2003) “Sociedad, sexualidad y teoría social: la sexualidad en perspectiva sociológica”, O. Guasch y O. Viñuales (Eds.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra.
- GUIBENTIEF, P. (1991) “Tentativa para uma abordagem sociológica do corpo”, *Sociologia-Problemas e práticas*, 9, 77-87.
- GUINEY, J.J. i O’HAIRE, N. (2002) *Document du personnel enseignant sur les questions relatives à la bisexualité, à l'homosexualité, au transgenreisme et à la bispiritualité*. En línia [www.ctf.ca/F/hot/legamemo.htm](http://www.ctf.ca/F/hot/legamemo.htm). (23/07/2013).
- HARRE, R. (Ed.) (1986) *The social construction of emotions*. Oxford: Basil Blackwell.
- HARAWAY, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HARTZA (Col·lectiu) (2003) “Desdramatizando nuestros DNIs”. En línia <http://www.hartza.com/dniqueer.htm>. (22/06/13)



- HEITGER, M. (1993) “Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la pedagogía”, *Revista Española de Pedagogía*, 194, 89-98.
- HILL, R.T. (1998) “Performance Pedagogy Across the Curriculum”, dins Sh. Dailey (Ed.) *The Future of Performance Studies*. Annandale: National Communication Association, 141-144.
- HOLTHAM, S. *Body Piercing in the West: A Sociological Inquiry*. En línia <http://www.bme.freeq.com/pierce/bodypier.html>. (26/04/2011).
- IBÁÑEZ, T. y IÑÍGUEZ, L. (1998) “Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada”, dins J.L. Alvaro, A. Garrido i J.R. Torregora (Eds.) *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill, 57-82.
- IDOATE, V.M. (1999) “Visión anatómico-mecánica del cuerpo humano en Descartes”, *Enrahonar*, Número extraordinari: *Descartes. Lo racional y lo real*. pp. 163-164.
- IRANZO, J.M. (2002) “Un error cultural situado : la dicotomía Naturaleza/Sociedad”, *Política y Sociedad*, 39 , 3, 615-625.
- JACQUARD, A. (1978) *Éloge de la différence*. París: Seuil.
- JACQUARD, D. (1981) *Le milieu médical du XII au XV siècle*. Genève: Droz.
- JAEGER, W. (1957) *Paidea. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JARA, J. (1998) *Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad*. Barcelona: Anthropos.
- JEAN, G. (1991) *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. París: Casterman.
- JEFFREY, D. (1997) “Rituels sauvages, rituels domestiques”, *Religiologiques*, 16, 25-42.
- JENNINGS, K. (1994) *One Teacher in Ten: Gay and Lesbian Educators Tell Their Stories*. Boston: Alyson Publications.
- JONES, G.S. (1977) “Le Londres des réprouvés” *Recherches*, 29, 33-77.
- JOYANES, L (1996) *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw-Hill.
- JUDOVITZ, D. (2001) *Culture of the Body*. Michigan: University of Michigan Press.
- KHAYATT, M.D. (1992) *Lesbian Teachers: An Invisible Presence*. Albany: State University of New York Press.
- KASPI (1990) -Kaspi, A. (1990) “Les soldats américains et la société française”, J.J. Becker y S. Audin-Rouzeau (Coord.). *Les sociétés européennes et la guerre de 1914-1918* (Actes du colloque organisé à Nanterre et à Amiens du 8-11/12/1988). Nanterre: Pub. Université de Nanterre.

- KELLY, K. (1996) *Out of Control*. Milà: Apogeo.
- KERSHAW, B. (1992) *The Politics of Performance: Radical Theatre as Cultural Intervention*. Londres: Routledge.
- KÖHLER, W. (1930) *La inteligencia en los monos superiores (s/e)*. Intelligenzprüfungen an Anthropoiden. Berlín, 1915. Citado por Via, T. (1992).
- KOPELSON, K. (2002) "Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: *Reconstructed Identity Politics* for a Performative Pedagogy", *College English*, 65, 1, 17-35.
- KORFF-SAUSSE, S. (2001) *D'Oedipe à Frankenstein. Figures du handicap*. París: Desclée de Brouwer.
- KNOPP, G. (2001) *Los niños de Hitler. Retrato de una generación manipulada*. Madrid: Salvat Editores.
- KREMER-MARINETTI, M. (1985) "L'anthropologie physique et morales en France, et ses implications idéologiques", dins Rupp-Eisenreich *Histoires de l'anthropologie XVIème-XIXème siècles*. París : Klincksieck.
- LACAN, J. (1977) *Radiofonías*. Barcelona: Anagrama.
- LADSOUS, J. (1998) "Les quatre niveaux du projet", *Les Cahiers de l'Actif*, 266-267, 29-35.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1987) *El cuerpo humano. Oriente y Grecia Antigua*. Madrid: Espasa-Universidad.
- ... (1989a) *El cuerpo humano*. Madrid : Espasa.
- ... (1989b) *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid : Espasa.
- ... (1995) *Cuerpo y alma. Estructura dinámica del cuerpo humano*. Madrid: Espasa.
- LAQUEUR, Th. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- LAMER, S-A. (1995) «Graffiti dans la peau. Marquages du corps, identité et rituel», *Religiologiques*, 12, 149-167.
- LANCEROS, P.(1996) *Avatares del hombre. El pensamienot de Michel Foucault*. Bilbao: Deusto.
- LAPASSADE, G. i SCHÉRER, R. (1976) *Le Corps interdit. Essai sur l'éducation négative*. París: ESF.
- LAPIERRE, A. i AUCOUTURIER, B. (1985) *Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- LAPLANTINE, F. (1996) *La description ethnographique*. París: Nathan.
- ... (1997) *Le métissage*. París: Flammarion.

- LARROSA, J. (1990) *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona: PPU.
- .... (1995) “Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”, J. Larrosa (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 257-329.
- .... (1999) “Erótica y hermenéutica o el arte de amar el cuerpo de las palabras”, *Educación y Pedagogía*, 23-24.
- LARROSA, J. y PÉREZ DE LARA, N. (Edit.) (1997) *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.
- LE BRETON, D. (1984) “L’effacement ritualisé du corps”, *Cahiers internationaux de Sociologie*, LXXVII, 273-286.
- .... (1985) *Corps et sociétés: essai de sociologie et d’anthropologie du corps*. París: Méridiens-Klincksieck.
- .... (1990) *Anthropologie du corps et modernité*. París: P.U.F.
- .... (1991) “Sociologie du corps: perspectives”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, XC, 131-143.
- .... (1992) *La sociologie du corps*. París: P.U.F.
- .... (1994) «Lo imaginario del cuerpo en la tecnociencia», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 197-210.
- .... (1995) *La sociologie du risque*. París: PUF.
- .... (1998a) “Les conduites à risque des jeunes”, *EMPAN*, 30, 9-12.
- .... (1998b) “Approche anthropologique des prises de risque”, *L’Information Psychiatrique*, 6, 579-585.
- .... (1998c) “La contamination du sens”, *Ethnologie française*, XXVIII, 1, 37-42.
- .... (1999a) *L’Adieu au corps*. París: Métailié.
- .... (1999b) “Stigmate du nom, stigmate du visage”, *Revue de Sciences Sociales de la France de l’Est*, 26, 74-79.
- .... (1999c) “Idéologies génétiques et politique”, *Ville-École-Intégration*, 116, 13-24.
- .... (2000) “El cuerpo y la educación”, *Revista Complutense de Educación*, 11, 2: 35-42.
- .... (2001) “La délivrance du corps. Internet ou le monde sans mal”, *Revue des Sciences Sociales*, 28, 20-26.
- .... (2002a) “Imaginaires de la fin du corps”, *Le Passant Ordinaire*, nº 42. En línia [www.passant-ordinaire.com/revue/42-458.htm](http://www.passant-ordinaire.com/revue/42-458.htm). (18/07/13).
- .... (2002b) *Signes d’identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*. París: Métailié.

- .--- (2003) *La peau et la trace. Sur les blessures de soi*. París: Métailié.
- .---- (2011a) *Elogio del caminar*. Madrid : Siruela.
- .--- (2011b) *Éclats de voix. Une anthropologie des voix*. París : Métailié.
- LE CAMUS (1980) “Itinéraire du concept du psychomotricité”, *Rev. Thérapie psychomotrice*, 48, 1980, 5-41.
- .--- (1984) *Pratiques Psychomotrices*. Liège: Pierre Mardaga.
- LE GOFF, J. (1964) *La civilisation de l'Occident médiéval*. París: Arthaud.
- LEIBSON, L. (2000) “Notas sobre el cuerpo”, *Psicoanálisis en el Hospital*, 18, 8-12.
- LELEU, G. (1996) “Parler avec la peau”, J. Salomé. (Dir.) *Communiquer pour vivre*. París: Albin Michel, 99-106.
- LEVI, G. i SCHMITT, J.-C. (1996) *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus. 3 vol.
- LIMÓN, G. (1997) “¿Constructivismo versus construccionismo?” *III European Congress of Family Therapy*. Barcelona, 1-4 d'octubre.
- LOCKE, J. (1986) *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal. (1693).
- LOISEL, E. (1955) *Les bases psychologiques de l'éducation physique*. París : Armand Collin.
- LOPES, G. (1997) “Produciendo sujetos masculinos y cristianos”, A. Veiga (Comp.) *Crítica Pos-Estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 91-118.
- .--- (2000a) “Corpo, escola e identidade”, *Educação & Realidade*, 25, 2, 59-75.
- .--- (2000b) (Org.) *Corpo educado, O – Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LÓPEZ, S. (2003) “La legitimación y reivindicación de las prácticas sexuales no normativas en la teoría queer”, O. Guasch y O. Viñuales (Comp.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra, 105-123.
- LOUPPE, L. (1997) *Poétique de la danse contemporaine*. París: Contredanse.
- LOWEN, A. (1998) *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- LUCRECI *The Way Things Are*. Libro I, 185-192 (citado por De Mause 1982)
- LUPTON, D. (2000) “Corpos, prazeres e práticas do eu “ *Educação & Realidade*, 25, 2, 15-48.
- LUQUE, P. (1997) *Tatuajes. El cuerpo decorado*. València: Mirons.
- LYOTARD, F. (1994) *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- LLAMAS, R. (1994) “La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de sida”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 141-171.

- MAERTENS, J-T. (1978) *Ritologique 1. Le dessin sur la peau. Essai d'anthropologie des inscriptions tégumentaires*. París: Aubier-Montaigne.
- . (1979) *Le Jeu de mort*. París: Aubier-Montaigne.
- MAIGRE, A. i DESTROOPER, J. (1975) *L'éducation psychomotrice*. París: PUF.
- MAISONNEUVE, J; BRUCHON-SCHWEITZER, M. (1999) *Le corps et la beauté*. París: PUF.
- MANDE, R ; MASSE, N ; MANCIAUX, M. (1978) *Pediatria social*. Barcelona: Labor.
- MANICAS, P.T. (1987) *A history and philosophy of the social science*. Nova York: Basil Blackwell.
- MARCO, M.A. (1991) *Janusz Korczak: vida y pensamiento pedagógico*. Tesi doctoral: Universidad de Valencia.
- MARCHESINI, R. (2002) *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torí: Bollati Boringhieri.
- MARCUSE, H. (1968) "La tolerancia represiva" *Convivium*, 27, 105-123.
- MARROQUÍN, M. (1990) "El cuerpo: mito y realidad en la vida presente", *Letras de Deusto*, 47, 145-156.
- MARTIN, E. (2002) *Histoire des monstres*. Grenoble : Jérôme Millon.
- MARTÍNEZ, A. (2003) "El cuerpo imaginado de la modernidad", *Debats*, 79, 8-17.
- MARTINI, C.M. (2001) *Elogi del cos*. Barcelona: Claret.
- MARZANO, M. M. (2001) *Norme e natura: una genealogia del corpo umano*. Nápoles: Vivarium.
- (2002) *Penser le corps*. París: PUF.
- MAUSS (1980) *Sociologie et Anthropologie*. París: PUF.
- MAYORAL, J; PARÍS, A; PONS, I; RICART,E; RODRÍGUEZ. (2003) "El ligue heterosexual: un encuentro entre extraños", O. Guasch y O. Viñuales (Eds.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra, 173-190.
- McCLELLAND, J; DAHLBERG, K; PLIHAL, J. (2002) "Learning in the Ivory Tower: Student's Embodied Experience", *College Teaching*, 50, 1, 4-8.
- McKEEHEN. L. (2002) *Critical Performative Pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in the English as a Second Language Classroom*. Louisiana State University, Tesi Doctoral.
- McLAREN, P. (1986) *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. New York: Routledge.

- ... (1991) "Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment", dins H.A. Giroux (Ed.) *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. Albany: State University of New York, 144-173.
- ... (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McMAHON, J. (1995) "Performance Art in Education", *Performing Arts Journal*, 50/51, 126-131.
- McWILLIAM, E. i TAYLOR, P.G. (Eds.) *Technology and the Body*. Nova York: Peter Lang.
- MEIRIEU, Ph. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- ... (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- MÈLICH, J-C. (1994a) "La educación como agonía", *Anthropos*, 160, 30-45.
- ... (1994b) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- ... (2001) *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del Holocausto*. Anthropos: Barcelona /Mèxic.
- MÉNDEZ, L; MOZO, C. (1999) "Cuerpos, géneros, sexualidades: encrucijadas teóricas y políticas", dins *VIII Congreso de Antropología*, Vol 2. (Cuerpos, géneros y sexualidades). Santiago de Compostela, 83-92.
- MERIDA, R. (2002a) (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- ... (2002b) "Prólogo", Mérida, R. (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 7-25.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard.
- MICHEL, M. (1990) "La glorification du corps et son archéologie", *Pratiques Corporelles*, 86, 16-24.
- MILER, J. (1996) *La pasión de Michel Foucault*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- MILLER, W.I. (1998) *Anatomía del asco*. Madrid: Taurus.
- MINKÉVICH, O. (2000) "El terme pràctiques corporals en Educació Física", *Apunts. Educació Física i Esport*, 61, 104-107.
- MIRANDA, J. (1989) *Cultura y educación corporal. Desarrollo y sentido corporal de la actividad física comercializada*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia.

- MOLINUEVO, J.L. (2003) “Entre la tecnolustración y el tecnoromanticismo”, dins D. Hernández (Ed.) *Arte, cuerpo, tecnología*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 31-107.
- MONTAGUT, C.M. (1997) *Hermafroditas, travestís y transexuales: cuerpos totales de conjugaciones fragmentarias 1912-1980*. (No publicat). Medellín.
- MONTERO, R. (1996) “Transexuales: la cárcel del cuerpo”, *El País Semanal*, 25-8-1996.
- MORAVEC, H. (1992) *Une vie après la vie*. París: Odile Jacob.
- ... (1994) “Il robot universale”, dins P.L. Capucci (Ed.) *Il corpo tecnologico*. Bolonya: Baskerville.
- MORE, M (1999) “I principi estropici. Una dichiarazione transumanista”, *Estropico*, <http://www.utenti.tripod.it/estropico/id24.htm> (10/12/2002)
- MOREY, M. (1992) “On Michel Foucault’s philosophical style: Towards a critique of the normal” T.J. Armstrong (ed.) *Michel Foucault Philosopher*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf, 117-128
- MORIN, E. (1973) *Le paradigme perdu: la nature humaine*. París: Seuil.
- MORRISON, L.L. i L’HEREUX, J. (2001) “Suicide and gay/lesbian/bisexual youth: implications for clinicians”, *Journal of Adolescence*, 24, 1, 39-48.
- MOSCARA, N; TEIANU, I; THIMOREAU, C. (2002) *Jugar-s’hi el nas*. Emès per TV3. 17/2/2002, Trenta Minuts.
- MUCHEMBLED, R. (1979) *La sorcière au village XV-XVIII siècle*. París: Gallimard.
- MUNNÉ, F. (1982) *Psicologías sociales marginales. La línea de Marx en la psicología social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- MUÑIZ, E. (2010) *Transformaciones corporales: la etnocirugía*. Barcelona: Sehen.
- MURPHY, R.F. (1990) *Vivre à corps perdu. Le témoignage et le combat d’un anthropologue paralysé*. París: Plon.
- NAVAL, C. (1992) *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: EUNSA.
- NAVARRO, G. (2002) *El cuerpo y la mirada. Desvelando a Bataille*. Barcelona: Anthropos.
- NAVARRO, M. (1993) *Barro y aliento*. Madrid: Paulinas.
- ... (1996) (Ed.) *Para comprender el cuerpo de la mujer: una perspectiva bíblica y ética*. Estela: Verbo Divino.
- NEEF, M.M. (1996) *El acto creativo*. Document monoràfic de la seva conferència. Bogotà. (Citado per Gómez 2001).

- NIETO, E. (2002) *Evolución histórica del tratamiento de las escoliosis por métodos no cruentos*. Tesis doctoral. Facultad de Medicina, Universidad Complutense de Madrid.
- NIETO, J.A. (1998a) (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa.
- .--- (1998b) “Transgénero/Transexualidad: de la crisis a la reafirmación del deseo”, dins J.A. Nieto (Comp.) *Transexualidad, transgenerismo, y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa, 11-37.
- NIETZSCHE, F. (1990) *Así habló Zaratustra*. Madrid: Akal. (AHZ)
- NÚÑEZ, F. (2002) *Internet fàbrica de somnis. Claus per a la comprensió de la participació en fòrums i xat*. En línia <http://www.uoc.edu/humfil/articles/cat/nunez/nunez.html>. (19/03/2002).
- OCHOA, M. (2003) “¿Ciudadanía perversa?: Divas, marginación y participación en la loca-lización”, dins Coloquio Internacional sobre *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización*. Caracas 23 y 24 mayo de 2003. Universidad Central de Venezuela. En línia [http://www.globalcult.org.ve/doc/ponencias\\_2003/ochoa.doc](http://www.globalcult.org.ve/doc/ponencias_2003/ochoa.doc). (22/07/2013).
- ÖDMAN, P.J. (1990) “Hermeneutics”, dins J.P. Keeves (Ed.) *Educational Research Methodology, and* OLÓRIZ, F. (1911) “El estudio del niño”, *La Educación Hispano-Americana*, 1, 177-180.
- ORBACH, S. (2009) *Bodies*. Londres: Profile Books.
- OREL, T. (1983) “L'étude du corps dans les rituels. Note d'orientation”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV, 161-165.
- ORLAN (2002) “Virtuel et réel”, C. Fintz (Dir.) *Du corps virtuel ... à la réalité des corps*. Vol. II. París: L'Harmattan, 203-213.
- ORTEGA y GASSET, J. (1959) *Obras completas*. Vol. II. Madrid: Revista de Occidente
- .--- (1972) *Tríptico*. Madrid: Espasa-Calpe.
- PAGANO, R. (2001) *Educazione e intepretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: La Scuola.
- PAIN, J. (1994) “Le corps dans la relation pédagogique, corps de la relation?”, *Pratiques Corporelles*, 105, 22-26.
- PALUZÍE, E. (1914) *Tratadito de urbanidad para los niños*. Barcelona: Hijos de Paluzíe Editores.
- PAQUET, D. (1998) *La historia de la belleza*. Ediciones B: Barcelona.
- PATURET, J-B. (2001) “Représentations du corps et philosophie”, *Soins Cadres*, 40, 20-22.



- PASTOR, J.L. (2000) *Fragmentos para una antropología de la actividad física*. Madrid: Paidotribo.
- PAYNE, S.G. (1985) *Falange. Historia del fascismo español*. Madrid: Sarpe.
- PEDRAZ, M.V. (1997) “La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder”, *Revista de Educación Física*, 87, 5-14.
- PEDRAZ, M.V. y BROZAS, M. P. (1997) “La Disposició regulada dels cossos”, *Apunts. Educació Física i Esport*, 48, 6-16.
- PEDRAZA, Z. (2002) “Las hiperestesias: principio del cuerpo moderno y fundamento de diferenciación social”. En Línia <http://www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/Ponen6/PEDRAZA.htm>. (18/07/13).
- PEISANCE, E. y VERGNANUD, G (1983) *Les sciences de l'éducation*. París: La Decouverte.
- PELLAROLO, S. (2000a) “Discursos silenciados en la(s) frontera(s): de la utopía al deseo”, L. Borràs (Ed.) (2000) *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 29-35.
- ... (2000b) “Cuerpo y metáforas escénicas: discursos silenciados”, L. Borràs (Ed.) (2000) *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 169-171.
- PERA, C. (2001) *Lo normal y lo patológico: una relectura crítica del libro de Georges Canguilhem*, Conferencia realizada en la Facultad de Medicina. Universitat de Barcelona, ( 6/2/2001).
- PEREYRA, M. (1982) “Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias en España”, *Historia de la Educación*, 1, 145-168.
- PÉREZ, J.C. (2000) *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra.
- PESTALOZZI, J.H. (1994) *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza*. Mèxic: Centro Editor de
- PEYRANNE, J. (1999) *Le mobilier scolaire du XIXe siècle à nos jours: contribution à l'étude des pratiques corporelles et de la pédagogie à travers l'évolution du mobilier scolaire*. Thèse de Doctorat: Université Paris V, René Descartes.
- PICARD, D. (1983) *Du code au désir: le corps dans la relation sociale*. París: Dunod.
- PINAR, W.F. (1998) *Queer Theory in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- PINEAU, E.L. (1994) “Teaching is Performance: Reconceptualising a Problematic Metaphor”, *American Educational Research Journal*, 31, 3-25.
- PITTS, V. (2000) “Visibly Queer : Body technologies and sexual politics” , *Sociological Quaterly*, 41, 3, 443-464.

- (2000) “L’eliminació de la corporalitat de l’altre. Una crítica a l’estètica de l’horror a Auschwitz”, dins A. Moreu, A. i C. Vilanou (Eds.) *L’altre. Un referent de la pedagogia estètica*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- (2001a) “El simbolisme del cos en la cultura postmoderna”, dins A. Moreu i C. Vilanou, C. (Eds.) *Signes, símbols i mites en la pedagogia estètica*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 75-91.
- (2002b) *Pedagogia del cos simbòlic*. Treball presentat per a l’obtenció del Diploma d’Estudis Avançats en Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- (2003a) “Els joves i la cultura corporal”. Comunicació presentada en el Seminario *Els joves i la cultura*, organizado por la Universidad de Barcelona y Institut d’Estudis Catalans. Barcelona 12/06/03.
- (2003b) “Pedagogia del cos simbòlic: el cos com a valor emergent entre els joves”, *Temps d’Educació*, 27, 383-397.
- (2004) *Subjectivitat, dissidència i discapacitat. Pràctiques d’acompanyament social*. Barcelona, Pleniluni.
- POLIAKOW, L. (1971) *Le Mythe aryen*. París: Calman-Levy.
- (1989) “De la notion de race au génocide”, dins F. Béclarida (Coord.) *La politique Nazi d’extermination*. París: Albin Michel, 53-56.
- POLLAK, M. (1989) “Une politique scientifique : le concours de l’anthropologie, de la biologie et du droit”, F. Béclarida (Coord.) *La politique Nazi d’extermination*. París: Albin Michel, 75-99.
- POPKEWITZ, Th. S. y BRENNAN, M. (2000) “Reestructuración de la teoría social y política de la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares”, Th. S. Popkewitz y M. Brennan (Comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona-Pomares-Corredor, 17-52.
- PORTER, R. (1993) “Historia del cuerpo”, P. Burkner (Coord.) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- POUCHELLE, M.C. (2001) “Savoirs du corps, compétence du sujet et enjeux professionnelles”, *Soins Cadres*, 40, 35-39.
- PREL, G. (2001) “Le corps à corps dans la formation”, *Soins Cadres*, 40, 52-56.
- PROBYN, E. (1992) “Corps féminin, soi féministe. Le dédoublement de l’énonciation sociologique”, *Sociologie et Sociétés*, XXIV, 1, 33-46.
- OLIVER, M. (1998) “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, dins L. Barton (Coord.) *Sociedad y discapacidad*. Madrid: Morata/Paideia, 34-58.
- QUENZER, S. (1997) “Teorias de educação do corpo: de Wilhelm Reich às praticas corporais alternativas”, *Filosofia, Sociedade e Educação*, 1, 153-162.

- RABAK, J. (2000) “La constucción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual”, Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 169-198.
- RABINOW, P. I DREYFUS, H.L. (1988) *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Mèxic: UNAM.
- RAMÍRZ, J. A. (2003) *Corpus solus. Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid: Siruela.
- RAURELL, F. (1989) *Teologia bíblica a l'encalç d'una identitat*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 1989-90. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya.
- REALE, G. (1989) *Per una nova interpretazione di Platone: Relettura della metafisica dei grandi dialoghi alla luce della “Dottrine non scritte”*. Milán: Università Cattolica del Sacro Cuoro.
- REICH, W.y SCHMIDT, V. (1980) *Psicoanálisis y educación, 2*. Barcelona: Anagrama.
- REINGHOLD, H. (1996) *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- REISCHLER, C. (1983) *Le Corps et ses fictions*. París: Minuit.
- REVER, J. i PETER, J.P. (1980) “El cuerpo. El hombre enfermo y sus historia”, dins Dins P. Le Goff i P. Nora *Hacer la historia*. Vol. I. Barcelona: Laia.
- REVEL, J. (2002) *Le vocabulaire de Foucault*. París: Ellipses.
- RICHARD, M. (2002), “L'homophobie à l'école: en parler et agir”, Conferència a l'UQAM. 18 d'octubre de 2002. En línia [www.csp.pc.net/fiche147/fiche1280.html](http://www.csp.pc.net/fiche147/fiche1280.html). (18/4/2013).
- RICOEUR, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. París: Seuil.
- (1996) *Tiempo y narración*. Vol. III: El tiempo narrado. México: Siglo XXI.
- RIPA, Y. (1988) “L'histoire du corps. Un puzzle en construction”, *Histoire de l'éducation*, 37, 47-54.
- ROBIN, L. (1983) Introducció a *Phédon*. París: Société d'Édition Les Belles Lettres.
- ROBINSON, P.A. (1971) *La izquierda freudiana*. México: Granica.
- ROCCHETTA, C. (1993) *Hacia una teología de la corporeidad*. Madrid: San Pablo.
- RODRÍGUEZ, J.C. (1975) *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- RODRÍGUEZ, M.R. (1997) *El modelo frankenstein. De la diferencia a la cultura post*. Madrid: Tecnos.
- ROGEU, G. (1985) *De la policía médica a la medicina social*. México: Siglo XXI.

- ROSS, W.D. (1982) *Aristotele*. Milán: Feltrinelli.
- ROSZAK, Th. (1977) *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós.
- ROUDEVITCH, M. (1995) "J'ai sur mon corps un masque", *Contraste*, 3, 172-184.
- ROUERS, B. "Piercing et autres modifications corporelles en Occident: de la revendication du rituel à l'interprétation par le rite" *Papiers Universitaires*, 14. A: [http://www.geocities.com/organdi\\_revue/February2001/Rouers01.htm](http://www.geocities.com/organdi_revue/February2001/Rouers01.htm) (9/9/2001).
- ROURA-PARELLA, J. (1939) "La realització de sí mateix", *La Revista dels Catalans d'Amèrica*, 2, 13-24.
- .--- (1950) *Tema y variaciones de la personalidad*. Méxic: Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional.
- ROUSSEAU, J-J. (1971) *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*. Paris: Flammarion.
- .--- (1989) *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo.
- RUIZ AMADO, R. (1912) "Ciencias auxiliares de la educación física", *La Educación Hispano-Americana*, 13, 2, 7-16.
- RUIZ BERRIO, J. (1997) "El método histórico en la investigación histórico-educativa", a N. de Gabriel i A. Viñao (Eds.) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Methodika.
- SAIZ, L. (1981) "La Sociedad Española de Higiene (Un siglo al servicio de la salud pública)", *Revista de Sanidad e Higiene Pública*, 55, 1073-1100.
- SALA-MOLINS, L. (1987) *Le Code noir ou le calvaire de Canaan*. Paris: PUF.
- SALADRIGAS, R. (1973) *L'escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- SALINAS, L. (1994) "La construcción social del cuerpo", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 85-96.
- SALOMÉ, J. (1996) (Dir.) *Communiquer pour vivre*. Paris: Albin Michel.
- SAMPSON, E.E. (1986) "What has been inadvertently rediscovered? A commentary", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 16, 33-39.
- SÁNCHEZ, A. (1989) *Fundamentos biológicos de la educación*. Barcelona: PPU
- SARRACENO, C. (1977) *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*. Barcelona: Fontanella.
- SAVATER, F. (1990) "Introducción" M. Foucault *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- SCHÉRER, R. (1996) *Le corps interdit*. Paris: ESF.

- SCHMITT, J-C. (1995) "A moral dos gestos" D. Bernuzzi de Sant'Anna (Org.) *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 142-166.
- SEAGE, J; GUERREO, E; QUINTANA, D.(1977) *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Edicusa.
- SEARLE, J.R. (1995) *La Rédecouverte de l'esprit*. París: Gallimard.
- SEDGWICK, E. K. (1998) *Epistemología del armario*. Barcelona: La tempestad.
- ... (2002) "A(queer) y ahora", R. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 29-54.
- SENNET, R. (2002) *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la sociedad occidental*. Madrid: Alianza.
- SEURIN, P. (1975) "Pour un retour à la simplicité et à l'efficacité", *EPS*, 121, 14-19.
- SHAPIRO, S. (1997) *Pedagogy and the politics of the body: a critical praxis*. Nova York: Garland Pub.
- SIBONY, D. (1995) *Le corps et la danse*. París: Seuil.
- SIGUAN, M. (1978) *Educación y sociedad*. Barcelona: CEAC.
- SILVA, U. (1975) *Arte e ideología en el fascismo*. València: Fernando Torres.
- SHILLING, C. (1993) *The Body and Social Theory*. Londres: Sage Publications.
- ... (2001) "Embodiment, experience and theory: in defense of the sociological tradition", *The Sociological Review*, 49, 3, 327-344.
- SKLIAR, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOARES, R. (2000) "Adolescência: monstruosidade cultural ?", *Educação & Realidade*, 25, 2, 151-159.
- SPIVAK, G. Ch. (1992) "Acting Bits/Identity Talk", *Critical Inquiry*, 18, 4, 770-803.
- STAROBINSKI, J. (2000) *Razones del cuerpo*. Valladolid: Cuatro ediciones.
- STEIN, E. (1992) *De la personne*. París: Cerf.
- STELARC (1994) "Da strategiche psicologiche a cyberstrategie: prostetica, robotica ed esistenza remota", dins P.L. Capucci (Ed.) *Il corpo tecnologico*. Bolonya: Baskerville.
- STIKER, H-J. (1982) *Corps infirmes et sociétés*. París: Dunod.
- STÖLTZNER, W. (1909) "Raquitismo", dins M. Pfaundler y A. Scholossmann (Dir.) *Tratado enciclopédico de pediatría. (Higiene, patología, clínica y terapéutica de la infancia)*. Barcelona: Seix Editor, Vol. Primer.

- SUÁREZ, J.A. (2003) “Corpo/realidad, pornografía, vanguardia”, dins O. Guasch i O. Viñuales (Eds.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra, pp. 125-146.
- TAFFANEL, J. (1983) “Fous de danse”, *Autrement*, 51, 120-132.
- TANGENBERG, K.M. y KEMP, S. (2002) “Embodied Practice: Claiming the Body’s Experience, Agency, and Knowledge for Social Work”, *Social Work*, 47,1, 9-18.
- TERRANOVA, T. (2000) “Post-Human unbounded. Artificial evolution and high-tech subcultures”, D. Bell y B.M. Kennedy (Eds.) *The cybercultures reader*. Londres: Routledge, 268-279.
- THEWELEIT, C. (1989) *Male bodies. Psychoanalyzing the white terror*. Minneapolis: University of Minnesota.
- THIEBAULT, J. (1977) *Les aventures du corps dans la pédagogie française*. París: Vrin.
- THIEBAUT, C. (1998) *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- TISSIÉ, Ph. (1919) *L’éducation physique et la race*. París: Flammarion.
- TIZIO, H. (2006) “La educación y los cuerpos de hoy”, *Norte de Salud Mental*, 26, 34-38.
- TOLCHINSKI, L. i al. (2002) *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- TORELLÓ, R.M. (1993) *Introducció a la filosofia grega*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- TORO, J. (1996) *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- TORT, P. (1998) *L’ordre et les monstres. Le débat sur l’origine des déviations anatomiques au XVIIIè siècle*. París: Syllepse.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- TRESMONTANT, C. (1953) *Essai sur la pensée biblique*. París: Cerf.
- ... (1961) *La métaphysique du christianisme et la naissance de la philosophie chrétienne. Problèmes de la création et de l’anthropologie dès origines à Saint Augustin*. París: Édition du Seuil.
- ... (2001) (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- TRUDEL, C. (2002) “L’homophobie à l’école: en parler et agir”, conferència a la UQAM, 12/10/2002. En línia [www.csp.qc.net/fiche147/fiche1281.htm](http://www.csp.qc.net/fiche147/fiche1281.htm). (23/07/2013).

- TUBERT, S. (1996) “Crítica del lenguaje y crítica de la cultura en la Viena de Freud”, G. Gutiérrez, E. Chamorro y J. Bachs (Comp.) *Psicoanálisis y Universidad*. Madrid: Editat per Profesores de Psicoanalítica de la Universidad.
- TURKLE, Sh. (1998) “Repensar la identidad de la comunidad virtual”, *El Paseante*, 27-28, 48-51.
- TURNER, B. (1982) “The Discourse of Diet”, *Theory, Culture & Society*, 1, 1, 23-32  
 .--- (1984) *The Body and Society*. Londres: Sage Publications.  
 .--- (1989) *El cuerpo y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.  
 .--- (1994) “Avances recientes en la Teoría del cuerpo”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 11-39.
- VALABREGA, J-P. (1980) *Phantasme, mythe, corps et sens*. París: Payot.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- VARELA, J. (1983) *Modos de educación en la España de la contrareforma*. Madrid: La Piqueta.  
 .---(1991) “El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica”, AADD (1991) *Sociedad, cultura y educación*. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena. Madrid: CIDE y Universidad Complutense de Madrid, 229-247.  
 .--- (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo”, J. Larrosa (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 153-189.
- VARELA, J. y ÀLVERZ-URÍA, J. (1989) “Control social informal. Distinción corporal y nuevas formas de dominación”, *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- VEIGA-NETO, A. (1997) (Comp.) *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.  
 .--- (2001) “Incluir para excluir”, Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes, 165-184.
- VELENA, H. (1995) *Dal cybersex al transgender. Tecnologie, identità e politiche di liberazione*. Roma: Castelvecchi.
- VERNANT, J-P. (1985) *La mort dans les yeux*. París: Hachette.  
 .--- (1989) *L'individu, la mort et l'amour. Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*. París: Gallimard.  
 .--- (1991) “Cuerpo oscuro, cuerpo resplandeciente”, de M. Feher (Ed.) *Fragments para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus. (volum 3), . 19-47.

- VIA, J.M. (1992) *Home i naturalesa. Consideracions entorn de l'emergència i aparició de l'humà*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya.
- VICK, M. (1996) "Fixing de body: Prescriptions for pedagogy, 1850-1950", dins E. McWilliam i P.G Taylor (Eds.) *Pedagogy, Technology and the Body*. Nueva York: Peter Lang.
- VICO, G. (1995) *I fini dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- VICTOROFF, D. (1956) "L'applaudissement: une conduite sociale", *L'Année sociologique*, 131-171.
- VIGARELLO, G. (1985) *Le propre et le sale, l'hygiène du corps depuis le Moyen-Âge*. Paris: Seuil.
- VILANOU, C. (1997) "Art i educació: utopia de la mediació estètica", DDAA (1997) *A l'entorn de l'educació estètica. CinC reflexions*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Seminari Iduna, 7-17.
- ... (1998) "Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana)", *Revista Española de Pedagogía*, 210, 245-262.
- ... (2000a) "La Pedagogia al deixant del segle XX", *Temps d'Educació*, 24, 13-60.
- ... (2000b) "Es posible una *Bildung* hermenèutica?", *Perspectiva Educacional*, 35-36, 25-43.
- ... (2001a) "Imágenes del cuerpo humano", *Apunts*, 63, 94-104.
- ... (2001b) "L'esport, entre la política i l'espectacle", *Diàlegs*, 13, 7-38.
- ... (2002a) "Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer", *Revista de educación*, 328, 205-223.
- ... (2002b) "Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno", A. Escolano y J.M. Hernández (Coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 339-376.
- ... (2003) *Proyecto docente e investigador*. Concurs de Catedràtic. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- VILELLA, E. (1998) *Do corpo equívoco*. Braga: Angelus-Novus.
- WAGNER, C.M. (1994) *A psicanálise de Sigmund Freud e a vegetoterapia carátero-analítica de Wilhelm Reich: continuidade ou ruptura*, Memòria de Màster, PUC de São Paulo.
- WALL, T. (1995) *Body modification and contemporary American rites of passage*. En línia [http://hamp.hampshire.edu/\\_taw95/ropintro.html](http://hamp.hampshire.edu/_taw95/ropintro.html). (9/9/2013).
- WARNER, M. (1993) (Ed.) *Fear Of A Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.



.--- (1999) *The Trouble With Normal: Sex, Politics And The Ethics of Queer Life*. Nova York: The Free Press.

WEEMS, L. (1999) "Pestalozzi Perversity, and the Pedagogy of Love", W.J. Letts, i J.T. Sears (Eds.) *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Maryland: Rowman and Littlefield, 27-36.

WICKERT, R. (1930) *Historia de la pedagogía*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

WIEGMAN, R. (2002) "Desestabilizar la academia", R. Medina (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 173-196.

WILLIAM, M. (1992) "Otros programas de orientación sexual: una experiencia de una asociación de afectados en Gran Bretaña", M.L. Curcoll i J. Vidal (Coord.) *Sexualidad y lesión medular*. Barcelona: Fundació Guttmann, 97-102.

WITTEGENSTEIN, L. (1983) *Investigacions filosòfiques*. Barcelona: Laia.

WOLF, N. (1991) *El mito de la belleza*. Barcelona: Emecé.

WOLFF, H.W. (1975) *Antropología del Antiguo Testamento*. Salamanca: Sígueme.

WULF, Ch. (2008) *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Barcelona: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.

WOOG, D. (1995) *School's Out: The Impact Of Gay And Lesbian Issues On America's Schools*. Los Angeles: Alyson Publications.

WUNENBURGER, J. J. (2002) "L'archipel imaginaire du corps virtuel", C. Fintz (Dir.) *Du corps virtuel ... à la réalité des corps*. Vol. I. París: L'Harmattan, 223-236.

ULLMANN, J. (1989) *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*. París: Vrin.

UNKS, G. (1995) (ed.) *The Gay Teen: Educational Practice and Theory for Lesbian, Gay and Bisexual Adolescents*. Nova York: Routledge.

YETANO, A. (1988) *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración*. Barcelona: Anthropos

ZAFIRIAN, E. (1990) *Los jardineros de la locura*. Madrid: Espasa-Calpe.

ZBINDEN, V. (1997) *Piercing. Rites ethniques, pratique moderne*. Lausanne: Fave.

## 11.2. OBRAS DE REFERÈNCIA

AAVV (1993) *Diccionario Enciclopédico de la Biblia*. Barcelona: Herder.

AAVV (1993) *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.  
DEC.

- AAVV (1995) *Diccionari de La Llengua Catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis atalans-Edicions 62. **DIEC**.
- AAVV (1997) *Gran Diccionari de Medicina*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. Cd-Rom.
- AGUIRRE, A. (1993) *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Boixareu.
- ALCOVER, J. y F. MOLL (1993) *Diccionari Català-Valencià-Balear*. Palma de Mallorca: Edit. Moll.
- BARNARD, A. y SPENCER, S. (1996) *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Londres: Routledge.
- BATTAGLIA, S. (1964) *Grande Dizionario della Lingua Italiana*. Torí: Editrice Torinese. Vol. 3.
- BLOCH, H. (Dir.) *Gran Diccionario de Psicología*. Madrid: San Pablo.
- BONTÉ, P. y IZARD, M. (1996) *Diccionario Akal de Etnología y Antropología*. Madrid: Akal.
- BOUCHÉ, P. (1994) *Les mots de la médecine*. París: Belin.
- BOUDON R. (Coord.) (1995) *Diccionario de sociología*. Barcelona: Larousse.
- COROMINAS, J. (1973) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- FABRA, P. (1931-32) *Diccionari General de la Llengua Catalana*. Barcelona: Llibreria Catalònia.
- FOULQUIÉ, P. (1971) *Dictionnaire de la langue pédagogique*. París: PUF.
- GARVÍA, R. (1998) *Conceptos fundamentales de sociología*. Madrid: Alianza.
- GINER, S., LANO de ESPINOSA, E. y TORRES, C. (1998) *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza.
- KUPER, A. y KUPER, J. (Eds.) (1985) *The Social Science Encyclopedia*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- LABICA, G. y BENUSSEN, G. (1985) *Dictionnaire Critique du Marxisme*. París: PUF, 8 vols.
- LITTLE, W., FOWLER, H.W., COULSON, J. (1973). *The Shorter Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- MOLINER, M. (1966) *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: Gredos.
- MORENO, M. (1997) *Diccionario del Pensamiento Contemporáneo*. Madrid: San Pablo.
- NOEL, D. (Edit.) (1992) *The Anchor Bible Dictionary*. Nova York: Doubleday. Vol. 1 (A- C).

- ORTIZ-OSÉS, P i LANCEROS, P. (1997) (Dir.) *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PRELLEZO, J.M. (Edit.) (1997) *Dizionario di scienze dell'educazione*. Torino: SEI.
- RAMOS, F. (2001) *Diccionario de Jesús de Nazaret*. Burgos: Monte Carmelo.
- READ FEATHER FOR ADVANCET STUDIES IN SOCIOLOGY (2002) *Dictionary of Critical Sociology*, ni en el *Sociology Dictionary* editat en línia [www.tryong.com/dict3rd.htm](http://www.tryong.com/dict3rd.htm). (21/04/2012).
- ROBERT, P. (1997) *Le Petit Robert*. París: Le Robert.
- SECO, M (1999) *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar. Vol. I.
- THIEBAUT, C. (1998) *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- SIMON, F.B; STIERLIN, H; WYNNE, L.C. (1993) *Vocabulario de Terapia Familiar*. Barcelona: edisa.
- VON ALLMENT, J-J (1956) *Vocabulaire Biblique*. Neuchâtel: Delachaux and Niestlé.
- WEHMEIER, S. (2000) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- ZINGARELLI, N. (1996) *Vocabolario della Lingua Italiana*. Bolonya: Zanichelli cop.

### (Footnotes)

- <sup>1</sup> O tenho trabalhado com maiores detalhes no capítulo sobre a Construção social do cuerpo, quando faço referência aos corpos *freak*. Também será objeto de reflexão no ítem 8.3. do capítulo 8 ao falar do corpo na pedagogia *queer*.
- <sup>2</sup> Para Revel, a norma em Foucault trata de “l'apparition d'un bio-pouvoir, c'est-à-dire d'un pouvoir sur la vie, et des formes de gouvernementalité qui y sont liées” (2002:45). Nesse sentido é clara a influência que Foucault y sus seguidores recebem de George Canguilhem e de seu livro *Le normal et le pathologique*.
- <sup>3</sup> Gore se refere ao trabalho de Tyler (1993) “Making better children”, dins D. Meredyth y D. Tyler (eds.) *Child and citizen: Genealogies of schooling and subtectivity*. Brisbane: Giffith University-Institute of cultural and Policy Studies.
- <sup>4</sup> Cito a Skliar: “la imagen de las exclusiones se la naturalizado tanto que sólo sería un juego de la retórica dudar de su materialidad, de su concretad. De hecho hay exclusiones concretas, del mismo modo que hay excluidos de carne y hueso, con nombres y apellidos, con edades, géneros, sexualidades, razas, etnias, religiones, cuerpos polimorfos, clases sociales, generaciones, etc.” (2002:62).
- <sup>5</sup> Gore pone el ejemplo siguiente como práctica reguladora: “Madeleine, es la cuarta vez que cometes una falta”, Madeleine se disculpa y le pregunta a la profesora: “¿Se ha dado cuenta?” (...) Madeleine recoge sus cosas y abandona el aula, diciendo: “¡Y no voy a volver!” (Gore, 2000:241).

## SOBRE O LIVRO

### *Catálogo*

Telma Jaqueline Dias Silveira  
CRB 8/7867

### *Capa e diagramação*

Gláucio Rogério de Moraes

### *Produção gráfica*

Giancarlo Malheiro Silva  
Gláucio Rogério de Moraes

### *Assessoria Técnica*

Maria Rosângela de Oliveira  
CRB (CRB8/4073)  
Renato Geraldi

### *Oficina Universitária*

Laboratório Editorial  
labeditorial@marilia.unesp.br

### *Formato*

16X23cm

### *Tipologia*

Adobe Garamond Pro

### *Papel*

Polén soft 70g/m2 (miolo)  
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

### *Acabamento*

Grampeado e colado

### *Tiragem*

300

---

Impressão e acabamento

Gráfica  
**unesp**  
Campus de Marília



---

2017

# CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO

JORDI PLANELLA RIBERA



“

Um livro pode ser lido como uma metáfora da performatividade: sem um programa previamente fechado, entramos em um bosque de ideias que pouco a pouco nos ajudam a configurar e a tecer a rede de discursos que apresentamos no texto final. E se um livro pode ser lido a partir da metaforização da performatividade é porque está implícita a ideia de trajeto, de caminho, inclusive de ritual. No meu caso representou, com certeza, encarnar firmemente esta metáfora que me levou por alguns itinerários de errância. Mas como a pedagogia performativa sugere, o importante não é chegar ao final e sim a vivência que temos do caminho; o caminho representou um verdadeiro processo formativo no sentido que nos propõe Gadamer: educar é educar-se, mas, sobretudo, representou um processo de corporização do mesmo texto.

”

ISBN 978-85-7983-938-2



9 788579 839382