

Suênia de Lima Duarte
Ailton Siqueira de Sousa Fonseca
Elane da Silva Barbosa
Helder Cavalcante Câmara
(Organizadores)

Um dia demasiadamente humano:

Prazer e aprendizagem –
dialogias entre Eu e Tu



**Um dia demasiadamente
humano:**

**Prazer e aprendizagem –
dialogias entre Eu e Tu**

Suênia de Lima Duarte
Ailton Siqueira de Sousa Fonseca
Elane da Silva Barbosa
Helder Cavalcante Câmara
(Organizadores)

**Um dia demasiadamente
humano:
Prazer e aprendizagem –
dialogias entre Eu e Tu**





Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitor

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-Reitor

Fátima Raquel Rosado Morais

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Anairam de Medeiros e Silva



Conselho Editorial das Edições UERN

Emanoel Márcio Nunes

Isabela Pinheiro Cavalcante Lima

Diego Nathan do Nascimento Souza

Jean Henrique Costa

José Cezinaldo Rocha Bessa

José Elesbão de Almeida

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Wellington Vieira Mendes

Revisão:

Capa: Prof. Helder Cavalcante Câmara

Revisão: Ariane Linhares

Editoração: Prof. Helder Cavalcante Câmara

Campus Universitário Central

BR 110, Km 48, Rua Antônio Campos

Costa e Silva – 59.610-090 – Mossoró-RN

Telefone: (84) 3315-2181 – E-mail: edicoesuern@uern.br

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Um dia demasiadamente humano [recurso eletrônico] : prazer e aprendizagem – dialogias entre eu e tu / Suênia de Lima Duarte, Ailton Siqueira de Sousa Fonseca, Elane da Silva Barbosa, Helder Cavalcante Câmara (Organizadores). – Mossoró, RN: EDUERN, 2021.
103p. : il., PDF

ISBN: 978-85-7621-287-4

1. Conhecimento - humanidades. 2. Práticas educacionais. 3. Interdisciplinaridade. I. Duarte, Suênia de Lima. II. Fonseca, Ailton Siqueira de Sousa. III. Barbosa, Elane da Silva. IV. Câmara, Helder Cavalcante. V. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. VI. Título.

Bibliotecário: Petronio Pereira Diniz Junior CRB 15 / 782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
QUANDO O CORPO VIVE AQUILO QUE A BOCA RECITA.....	12
O SUJEITO NA PSICANÁLISE: NAS TRILHAS DE UMA QUESTÃO.....	29
O PRAZER DA APRENDIZAGEM E A APRENDIZAGEM DO SABER: DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	35
DIÁLOGO: EU E TU.....	48
DIALOGANDO COM A PSICANÁLISE SOBRE O CORPO QUE VIVE O ENCONTRO ENTRE OS CORPOS.....	61
REFLEXÕES TECIDAS NO CORPO: PRÁTICAS CORPORAIS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	72
A LITERATURA NO CURSO DE PEDAGOGIA: CAMINHOS PARA A AUTOFORMAÇÃO.....	86
CREDENCIAIS DE AUTORIA.....	100

PREFÁCIO

O presente livro se propõe a discutir com seus leitores um conjunto de textos que colocam em cena o ser humano tornando-se humano, sobretudo pelo uso da linguagem enquanto fenômeno expressivo. Nessa perspectiva, o homem não é apenas o ser que fala, mas que se comunica com os seus semelhantes. Quando empregamos a linguagem não fazemos uso dela apenas para ser entendidos, mas, de maneira extraordinária, desejamos nos expressar. A linguagem não tem apenas a força de criar proposições explicativas sobre o mundo, mas também de metaforizá-lo, inventando vários modos de dizer, descrever, mostrar...

Usamos a linguagem não apenas para informar conteúdos descritivos passíveis de verificações ou de falsificações, também a usamos para narrar sentidos que elaboramos numa perspectiva interpretativa ou tradutiva daquilo que percebemos. Compartilhamos experiências e pensamentos por meio de nossas narrativas, pois não existem fatos desprovidos do ato de narrar. Os autores dos textos aqui discutidos foram tomados pelos seus escritos, mergulhando na força expressiva de seus discursos.

A fala humana tem uma dimensão inesgotável. Por essa razão Merleau-Ponty (1945), em sua obra magistral *Fenomenologia da Percepção*, considera que existe a “fala falada” e a “fala falante”. A “fala falada” consiste na produção de uma fala em que o sujeito falante se satisfaz por acreditar que já disse tudo o que desejava dizer. O sujeito se contenta com o que diz, pois acredita que alcançou o propósito de se fazer claro. A “fala falante”, por outro lado, diz respeito à elaboração de uma fala em que o sujeito falante está em busca de criar um sentido novo que ele mesmo não sabe como apresentar. Enquanto a “fala falada” alcança um contentamento de realização, a “fala falante”

tende ao infinito, considerando-se que ela nunca se esgota e nunca se conclui.

Em seu sentido falante a fala abre portas para gestos criativos e autênticos. Estamos falando da linguagem viva e dinâmica, presente na obra de Clarice Lispector e Carlos Drummond, por exemplo. Ambos usam a linguagem para expressar nossa condição de seres abertos, em construção permanente. Sim, somos seres de possibilidades e essa ideia pode ser encontrada no esforço da linguagem de dizer o que não se pode dizer: o silêncio. É no vazio do silêncio que a linguagem não consegue dizer o que faltava para assumirmos a condição de sermos demasiadamente humanos. Essa demasia é fruto do movimento permanente de superação, ou seja, de buscar sempre ser um “plus”.

Somos sujeitos de linguagem cujo corpo é o lugar de expressão. Isso implica afirmarmos que o corpo ganha um lugar de expressividade ou de produtor de uma gestualidade que não se limita ao já dito. Ele está em constante elaboração. Portanto, não temos um corpo em que vivemos para usar a linguagem como auxílio para nos expressar. Somos o nosso próprio corpo e, desse modo, habitamos a linguagem que usamos. Uma maneira de encontramos formas de nos compreender é através da literatura, que revela personagens carregados de humanidade. O encontro com um texto literário é da ordem do inusitado, de algo que nos faz pensar de maneira libertadora. Esse encontro permite o acesso aos caminhos da interpretação, saber rico em possibilidades expressivas.

Não somente na literatura, mas também na psicanálise podemos encontrar um horizonte de reflexões em que o humano se revela para além de sua racionalidade clara e evidente. Nesse sentido, o sujeito que fala não recorre apenas à sua dimensão consciente. Existe uma faceta inconsciente que é estruturante do humano. Em outras palavras, a linguagem não opera somente no nível consciente, como se pudéssemos ter clareza em tudo o que dizemos. Nossa fala tem buracos, lapsos, ausências, faltas e esquecimentos.

O sujeito na psicanálise se contrapõe ao sujeito cartesiano. O modelo incoerente e absurdo do sonho não encontra guarida na lógica discursiva da razão. Considerar a lógica dos sonhos não

significa apelar para o irracional, mas reconhecer que somos tomados por uma dimensão da linguagem que se opera pelo inconsciente. Sem a força das elaborações inconscientes nossa humanidade fica incompleta.

A educação também tem um impacto considerável no ser humano quando é concebida no contexto em que ele é despertado pela criatividade; quando os afetos afloram. O foco deixa de ser então a aprendizagem de conteúdos que serão memorizados para se valorizar as interações humanas que dão sentido à existência. Aprender se torna, pois, uma prática humana feita com prazer.

Assim posto, os processos de aprendizagem precisam ter uma relação de pertencimento em relação à vida. Despertar o interesse de ser desejante de saber é fundamental para que o processo de aprendizagem possa ganhar asas libertadoras no campo do conhecimento.

Valorizado por todos os autores que fundamentam esta obra, o corpo é pensado pelos caminhos que desconstroem todas as certezas elaboradas pelas ciências positivas. Estas produzem proposições para explicar o funcionamento orgânico do corpo sem considerar a intencionalidade, o desejo e a expressividade de nossa corporeidade. Por esse viés não somos apenas um organismo coordenado por um sistema nervoso. O cérebro, por sua vez, não se reduz a um conjunto de operações mecânicas separadas das ações psíquicas. Isso implica afirmar que o corpo é sempre uma subjetividade encarnada e que o cérebro não pode ser visto apenas como um órgão usado pelo organismo, mas como estruturas dinâmicas que operam também segundo forças psíquicas e sociais.

Entendemos, então, que o corpo é vivido subjetivamente como abertura intencional para o outro ou como sistema pulsional que visa o prazer dos órgãos erotizados pelo outro. É no movimento dessa abertura que o processo educativo e clínico deixa falar e escrever tanto o consciente como o inconsciente, possibilitando ver o ser humano enquanto criador de mundos simbólicos. Nossas ações não são, portanto, apenas operações mecânicas desprovidas de registros simbólicos.

Pelo corpo realizamos nossa ancoragem no mundo. Ele realiza experiências vivas e intensas derivadas dessa ancoragem que nunca se desliga. Ele é o veículo de todos os nossos vínculos. É dele que nascem todas as nossas expressões criadoras. E quando percebemos pelo corpo, reconhecemos que existem faces visíveis e invisíveis. Não temos, pois, como objetivar num discurso preciso nossos saberes. Pelo corpo, o mundo está perfeitamente diante de mim. Assim, existe sempre um mistério a ser decifrado.

A necessidade de falar do corpo como essa realidade sempre excitável que afeta e é afetada é reconhecida pelos autores aqui abordados. Dessa realidade brota a compreensão de um *pathos* fundamental que nos liga visceralmente ao mundo e aos outros.

Na escola da vida, nossos corpos abrem caminhos para romper com as barreiras da repetição, nos conduzindo a seguir as trilhas de novas elaborações. No palmilhar desse percurso, a cultura é a chama viva e complexa que se afirma pela criação permanente. Ela não é apenas a repetição de hábitos padronizados de comportamentos. Ela incrementa novas possibilidades de sermos humanos. Os textos aqui comentados falam de uma sensibilidade refinada que revela uma disposição de nos fazer humanos pelo encontro com o outro na sua alteridade. É preciso dar voz. É preciso inclinar-se para ouvir. Não nos fazemos humanos sem os conflitos dos interdiscursos.

Num cenário em que o datismo toma conta do mundo, este livro pode lançar você em horizontes de ressignificações da vida em seus aspectos qualitativos. O demasiado humano nos coloca acima de estruturas algorítmicas. O conjunto de textos deste livro nos faz perceber que o corpo também sente e pensa. Ele não faz do corpo um objeto a ser estudado por uma lógica de sobrevoos em que o pesquisador não se considera ele mesmo um corpo no mundo sensível.

Os autores abordados falam de uma insistente resistência para deixar as pessoas perceberem o mundo e os seus semelhantes por si mesmas; para que possam se expressar a partir dessa liberdade. Há, pois, um apelo para que sujeitos falantes não sejam reduzidos às revoluções tecnológicas que mecanizam o ser humano. Não vamos

cair, então, nas armadilhas de algoritmos tecnológicos, que estabelecem ações controláveis e previsíveis, impedindo que sejamos seres abertos e enigmáticos. Se os autores tratados estiverem certos, ainda precisamos de educação, literatura, de clínica, de poesia, de dança, de arte e de cultura para embarcamos numa viagem sem fim, cujo propósito é responder a uma pergunta sem respostas fechadas e definitivas, a saber: quem somos nós?

Iraquitán de Oliveira Caminha
João Pessoa/PB

QUANDO O CORPO VIVE AQUILO QUE A BOCA RECITA

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Diz Paul Connerton que “todos os inícios contém um elemento de recordação” (1999, p. 07). Estou aqui recordando duas coisas: a primeira recordação é esse pensamento de Connerton. E a segunda recordação é sobre a criação ou a idealização desse evento, idealizado por autor1, autor2, autor3 e autor4 que, após cursar a disciplina *Educação e Literatura no Mestrado em Educação* na UERN, disciplina ministrada por mim, resolveram criar outros momentos para que nós pudéssemos nos reencontrar. Denomino esse contato face a face, um contato de presenças reencontradas pelo prazer, pois se trata de um momento da gente discutir aquilo que alimenta, com prazeres e aprendizagens, a nossa condição humana.

Uma das coisas mais pertinentes que venho aprendendo com os idealizadores desse evento é que o prazer da aprendizagem se torna mais complexo ao lado da aprendizagem do prazer que temos nesses reencontros, que já duram três anos. É com muita satisfação que reconheço que hoje não sou eu quem ensina algo a eles, idealizadores/organizadores. Hoje, sou eu quem aprendo com eles. Durante esses três anos de realização desse evento, venho aprendendo muito mais do que ensinando.

Falar dessa temática é ir “definitivamente ao encontro de um mundo que está dentro de mim...” (LISPECTOR, 1999a, p.17), porque também sou corpo que tem boca, que recita palavras, esse “meu corpo como interposto entre o que está diante de mim e o que está atrás de mim, meu corpo levantado diante das coisas levantadas, em circuito com o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2000, p.338).

Se esse é um momento de paixão e prazer, gostaria que minha fala fosse ouvida e sentida não como um discurso científico, mas como palavras de um coração em busca de tocar o coração de vocês. Esse é um dos meus grandes desejos nesse momento: “Senti meu coração batendo em outro corpo” (COUTO, 2015, p. 194). E assim, meu coração falar a outro coração.

Penso que, talvez, essa temática não devesse ser falada, mas recitada. Qual a diferença entre falar e recitar? Falar é usar o verbo para se fazer entendido. Recitar é usar o verbo para dizer algo mais do que ele, simplesmente, diz. Recitar é da ordem da poesia, do canto, do encanto. Algo semelhante ao que disse Jean-Yves Leloup: “Algumas tudo é dito mas resta tudo cantar” (1997, p. 63). Reinterpretar. Um meio de fazer a palavra ir além da palavra.

Em uma crônica, a escritora Clarice Lispector soube captar, em *Ruídos de passos*, uma dimensão importante da condição humana, algo que, aqui, merece uma releitura, um canto, uma reinterpretação que, presa à palavra, consiga ir além dela. Diz o conto:

RUIDOS DE PASSOS

Tinha oitenta anos de idade. Chamava-se dona Cândida Raposo.

Essa senhora tinha a vertigem de viver. A vertigem se acentuava quando ia passar dias numa fazenda: a altitude, o verde das árvores, a chuva, tudo isso a piorava. Quando ouvia Liszt se arrepiava toda. Fora linda na juventude. E tinha vertigem quando cheirava profundamente uma rosa.

Pois foi com dona Cândida Raposo que o desejo de prazer não passava.

Teve enfim a grande coragem de ir a um ginecologista. E perguntou-lhe envergonhada, de cabeça baixa:

— *Quando é que passa?*

— *Passa o quê, minha senhora?*

— *A coisa.*

— *Que coisa?*

— *A coisa repetiu. O desejo de prazer, disse enfim.*

— *Minha senhora, lamento lhe dizer que não passa nunca.*

Olhou-o espantada.

— *Mas eu tenho oitenta e um anos de idade!*

— *Não importa, minha senhora. É até morrer.*

— Mas isso é o inferno!

— É a vida, senhora Raposo.

A vida era isso, então? essa falta de vergonha?

— E o que é que eu faço? ninguém me quer mais...

O médico olhou-a com piedade.

— Não há remédio, minha senhora.

— E se eu pagasse?

— Não ia adiantar de nada. *A senhora tem de se lembrar que tem oitenta e um anos de idade.*

— E... e se eu me arranjasse sozinha? o senhor entende o que eu quero dizer?

— É, disse o médico. *Pode ser um remédio.*

Então saiu do consultório. A filha esperava-a embaixo, de carro. Um filho Cândida Raposo perdera na guerra, era um pracinha. Tinha essa intolerável dor no coração: a de sobreviver a um ser adorado.

Nessa mesma noite deu um jeito e solitária satisfêz-se. Mudos fogos de artifícios. Depois chorou. Tinha vergonha. Daí em diante usaria o mesmo processo. Sempre triste. É a vida, senhora Raposo, é a vida. Até a bênção da morte.

A morte.

Pareceu-lhe ouvir-lhe ruído de passos. Os passos de seu marido Antenor Raposo.

(LISPECTOR, 1998, p.55-56)

O canto do conto

Esse conto pode ser visto de diferentes perspectivas. Clarice sempre se mostrou interessada em escavar sentimentos, ela quem sempre deu mais importância à vida que se levava por dentro e não a outra, a vida externa. Para Clarice: “A vida de cada pessoa é passível de um aprofundamento doloroso e a vida de cada pessoa é ‘inacreditável’” (LISPECTOR, 1999a, p.103). Mas ninguém se aprofunda em si mesmo sem dor, ninguém conhece a si sem parir sua própria vida.

Na cosmovisão dessa escritora, enquanto mais profunda é uma vida, mais viva ela se mostra, mais inacreditavelmente se torna.

Penso que assim aconteceu com essa personagem, Cândida: sua vida era passível de aprofundamento e era, também, inacreditável.

O conto há um canto que a razão estranha, mas que o coração sente e vive sem precisar entender: o desejo dessa senhora que para de pedir o que tanto falta para ela viver a plenitude de si mesma, mulher, demasiada humana. Mais do que isso, fala de um corpo que envelhece e de um desejo que não conhece o tempo dos relógios, esse desejo que insiste desafiar o tempo pela eternidade de um momento de se sentir, de poder viver um sopro a mais de vida. Um corpo velho, mas que continua com fome de viver e sede de sentir.

Assim como um olho não pode ver a si próprio, o corpo não percebe a si mesmo sozinho; é necessário um outro corpo para devolver ou despertar nele o corpo que não tem carne, o corpo sentido, o corpo imagem, o corpo subjetivo. Tudo acontece exatamente como parece ser: um corpo precisa mais do que comida, necessita de outro corpo para se alimentar do toque, do contato, da presença, da imagem do outro.

Seja na literatura ou na vida cotidiana, um corpo é criado pela natureza, moldado pela cultura, atravessado pelo imaginário, carregado de sentimentalidades. Físico e metafísico, objeto e sujeito, material e subjetivo, prático e sensível, ele é um amálgama de natureza e aventura; uma mistura de histórias, linguagens, sonhos e desejos.

Quero agora chamar a atenção para dois pontos emblemáticos na narrativa. Primeiro: a surpresa de Dona Cândida Raposo com seu próprio corpo: “*Tinha oitenta anos de idade. Essa senhora tinha a vertigem de viver*” (LISPECTOR, 1999a).

Importante ressaltar essa marca própria dos personagens clariceanos: a capacidade de se surpreender com a própria vida, consigo mesmo. O que aconteceu com essa senhora foi o mesmo que ocorreu com outra personagem de Clarice. Dizia a personagem: “Há tantos anos me perdi de vista que hesito em procurar me encontrar.... eu tenho tanto medo de ser eu” (1999a, p.16).

O desejo sempre enfrenta seu oposto: o medo. Apesar do desejo e das surpresas do viver, esse é um dos medos mais comuns dos personagens clariceanos e do próprio ser humano: medo de ser o que se é. Por meio de contos, mitos, lendas, cinema e a literatura,

conhecemos heróis que enfrentaram monstros, desafiaram deuses e demônios, mas, na ficção de Clarice, o desafio maior é enfrentar a si mesmo: se olhar nos olhos da sua Medusa interna e não se petrificar e se perguntar: e se “eu fosse eu eu”, quem eu seria?

Todas as personagens de Clarice sentem o mesmo chamado interior: o chamado para perto do seu coração selvagem, chamado para a vida como ela é, por dentro. Um chamado que tira os que retiram das certezas de si, das suas identidades cristalizadas. Chamado que os obrigam a se livrar da velha pele social com a qual cobriam seu eu mais profundo. Foi por isso que Cândida Raposo não pôde ignorar seu corpo, porque como salientou Clarice: “O corpo informa muito” (1999a, p.18).

A grande surpresa dessa mulher foi sentir, mesmo sem entender, que possuía um corpo tão vivo quanto uma vida que já nasce com fome. A descoberta de Cândida foi além da simples percepção de sua matéria carnal, foi perceber que seu “corpo ... não é um feixe de funções preestabelecidas, anônimas... um corpo que, por si mesmo, deseja algo que não seja ele mesmo ou seus semelhantes...” (MERLEAU-PONTY, 2000, p.340). Portanto, seu corpo não tinha a idade de seus anos vividos.

O corpo é a maior realidade de uma pessoa, porque dele ninguém pode fugir, mesmo que dele tenha medo ou que o estranhe ou que não o aceite. O corpo é a realidade encarnada da vida. É a linguagem da vida, mas como a vida nem sempre é compreensível, o corpo fala uma língua que nem sempre sabemos compreender. Por isso, muitas vezes, falamos do corpo que fala sem sabermos o que ele diz. Temos uma prática de pensarmos sobre o corpo, mas o corpo não pensa nosso pensamento. O corpo é vida que pulsa e para pulsar basta estar vivo, estar-no-mundo com os outros. Era por isso que Cândida Raposo sentia sem entender o que o corpo pedia. E, como diz Merleau-Ponty, “sentir já é ser homem. Ser carne já é ser homem... o corpo exige algo diferente do corpo-coisa ou das relações consigo mesmo. Como muitas mulheres, Cândida Raposo vivia em seu corpo, mas não vivia o seu corpo. Como diria Drummond,

*Meu corpo não é meu corpo,
é ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me
e é de tal modo sagaz
que a mim de mim ele oculta* (DRUMMOND, 1998, p.07).

Nem sempre as contradições do corpo são entendidas pela coerência lógica da mente. É exatamente por isso que ocorre, com frequência, dicotomias, desentendimentos, incompreensões entre mente e corpo, entre pensamento e sentimento, entre entendimento e sensação, entre desejo e razão. São essas dicotomias que criam um estranhamento do ser sobre seu próprio corpo, criam um afastamento entre ser e pensar: “Esse corpo que eu sou nunca é o corpo que eu penso” (MERLEAU-PONTY, 2000, p.331-332).

Viver em um corpo e viver seu próprio corpo exige muito. Exige de imediato se entender, compreender as contradições internas, dialogar com elas, transformar as antíteses internas em “núpcias dos contrários”, como diria Octavio Paz.

Sem nunca ter vivido essas núpcias dos contrários, Cândida Raposo poderia ter dito: “Eu nunca fui livre na minha vida inteira. Por dentro eu sempre me persegui” (LISPECTOR, 1999a, p.58).

Aconteceu com essa mulher o que, geralmente, acontece com qualquer um de nós: a mente elabora uma imagem de corpo à sua semelhança. Um corpo de funções, corpo racional, corpo que é só objeto e objetividade, um corpo silenciado pela própria mente. Corpo adestrado, fruto de uma mente domesticada que o concebe.

Não sabemos pensar o corpo que sentimos, assim como não aprendemos a sentir o pensamento que pensamos. Muitas vezes, o corpo pede o que a mente não entende; o corpo sente, a mente inibe; o corpo quer, a mente rejeita. E assim, a carne padece daquilo que a mente não compreende. É assim que, geralmente, a boca diz coisas que o corpo nunca vai conseguir viver. A boca obedece a mente porque não aprendeu a língua silenciosa da carne. Falta-nos o entendimento de que se o corpo humano se move quer dizer também que ele é um corpo que percebe (MERLEAU-PONTY, 337).

Como um sujeito de percepção enquanto tal, o corpo precisa também se abrir para as vertigens da inteligência. A vertigem de viver que Cândida Raposo sentia era o desejo de uma vida além da compreensão. Uma vida plena, vivida mesmo sem entendimento. Como dizia Clarice, “não se preocupe em entender. Viver ultrapassa todo entendimento”.

Em nossa vida racional e cotidiana, nós somos preparados para pensar mais e sentir menos. E isso aumenta as contradições do corpo, porque o vivido pode não ser pensado. E o pensado não precisa, necessariamente, ser sentido.

Como dizia Drummond (1998, p.07-09) em *As contradições do corpo*,

*Outras vezes (o corpo) se diverte
sem que eu saiba ou que deseje,
e nesse prazer maligno,
que suas células impregna,
do meu mutismo escarnece.*

*Meu corpo ordena que eu saia
em busca do que não quero,
e me nega, ao se afirmar
como senhor do meu Eu
convertido em cão servil.*

*Meu prazer mais refinado,
não sou eu quem vai senti-lo.
É ele, por mim, rapace,
e dá mastigados restos
à minha fome absoluta.*

*Se tento dele afastar-me,
por abstração ignorá-lo,
volta a mim, com todo o peso
de sua carne poluída,
seu tédio, seu desconforto.*

O incompreensível desejo de Cândida Raposo era o desejo por prazer, um jeito de alargar a vida por dentro.

Segundo ponto que quero chamar a atenção na crônica:

— *Quando é que passa?*

— *Passa o quê, minha senhora?*

— *A coisa.*

— *Que coisa?*

— *A coisa repetiu. O desejo de prazer, disse enfim.*

— *Minha senhora, lamento lhe dizer que não passa nunca* (LISPECTOR, 1998, p.55).

E mais: ela sentiu nas suas entranhas que possuía nela algo maior do que ela, algo que mandava em seu corpo. Em outras palavras, ela possuía algo que a possuía: *o desejo*, esse “demônio”, forças que estão em nós, mas que se tornam maiores do que nós, algo presente em todos os humanos e demasiadamente humano.

Assim como um corpo está propenso a sentir dor a qualquer momento, em todas as idades, até morrer, igualmente ele está propenso a sentir prazer a qualquer instante, em todas as idades, até morrer: “nunca passa”. Aliás, o prazer pode ser visto como um sopro de vida corporal querendo prolongar a vida, uma forma de não se entregar a morte, porque o corpo que não deseja parece não mais viver, nada espera da vida.

Foi Clarice que mostrou muito bem essa relação entre desejo e morte ao perguntar: “Mas por que esse desejo e fome de prazer? Porque o prazer é o máximo da veracidade de um ser. É a única luta contra a morte” (p.152). Era essa veracidade de ser e essa luta contra a morte que levou Ângela Praline a dizer: “Vou experimentar tudo o que possa, não quero me ausentar do mundo” (LISPECTOR, 1999, p.117). Ao contrário de Cândida Raposo, Ângela queria ser um ser permissível a si mesmo, pois isto é a glória de existir (LISPECTOR, 1999a, p.73). Ângela se permitia e se permitir é um ato de liberdade.

Devo reconhecer que mesmo vivendo de forma contida, inconsciente, quase ausente do mundo, uma parte de Cândida estava

tentada a realizar o prazer que o corpo pedia, no silêncio trêmulo da carne. A voz do corpo se expressa assim: silenciosa, mas, sobretudo, voluptuosamente. O que acontecia com Cândida é o que acontece com todos os seres humanos: “há uma bela parte da alma que aprecia gozar sem compreender” (VALÉRY, 1997, p.35). Essa é a nossa condição.

Cândida Raposo sentia vertigem, carência de gozar, desejo de vida larga e profunda, sem qualquer julgamento. Como já percebemos, o corpo não é somente carne. Também é imagem. Meu corpo é carne para mim, mas é, simultaneamente, carne e fantasia para os outros. É desejante e desejado por outros corpos desejantes. Mas esse desejo é desejo por um corpo que não se encontra no próprio corpo desejado, porque todo desejo quer a carne para tocar a alma que nela vive, mas que nunca consegue. Como disse Merleau-Ponty, é o “corpo de si pedindo outra coisa que não é corpo, mas pedindo-o pelo seu próprio peso de corpo” (2000, p.352).

Corpo e poesia

Drummond escreveu uma bela poesia sobre o corpo e suas contradições. Nessa construção, o corpo é, em si, uma poesia e a poesia se mostra como acasalamentos verbais que refletem as contradições constitutivas das coisas. Como diria Octavio Paz, poesia é núpcias dos contrários (1994). Se o corpo é poesia, também podemos dizer que “a poesia é corporal”, como pensa Paz (1994, p.12). Se é verdade o que dizia esse poeta, que “os corpos são hieróglifos sensíveis” (PAZ, 1994), a poesia de Drummond só foi possível ser escrita porque ele soube escutar essa poesia corporal, essa poesia que não fala porque é uma carne, toda ela sentindo tudo. Talvez o poeta tenha recitado somente a poesia que o corpo vivia, contraditoriamente, complexamente.

Mesmo assim sendo, nem sempre a boca sabe recitar o que o corpo fala. Isso deixa uma sensação de apartação entre pensamento e sentimentos, entre razão e coração, vida pela metade. Foi o poeta Octavio Paz que nos mostrou a relação entre o que somos e as palavras. Para ele, “A palavra é o próprio homem. Somos feitos de

palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade" (PAZ, 1994, p. 105).

Se somos feitos de palavras, é compreensível que nosso corpo precise falar e escutar as palavras que o completam, palavras que falam de nós mesmos. Essa é a necessidade do corpo: viver o que a boca recita.

Assim como o nosso corpo se realiza sentindo na pele do outro a continuidade de si mesmo, ele também aprecia sentir em si a extensão da palavra que a boca fala: verbo carne, carne verbo. Por que gostamos tanto de ouvir palavras bem-ditas? Porque essas palavras juntam nossos pedaços internos, porque trazem aquele conhecimento que nunca perdemos, mas que tanto nos falta.

Bachelard dizia que há, no âmago da linguagem, palavras privilegiadas que regem múltiplas frases, que reinam sobre os domínios mais diversos (*apud* ORR, 2001, p. 73). No domínio da poesia, as palavras poéticas, aquelas bem-ditas, despertam emoções, acendem corações gelados, provocam *frisson*, acordam ou faz sonhar; as palavras bem-ditas tem o dom da feitiçaria: fala e a coisa acontece.

Como bem lembra Agualusa,

A poesia começou por ser uma especialidade da magia. Magos declamavam os seus versos para convocar espíritos, acordar remotas forças, criar acontecimentos através do verbo. A palavra vento era o próprio vento. O som que enche a palavra sombra encheria de penumbra o coração dos inimigos. E acrescenta: A boa poesia surpreende, acende clarões no cérebro, provoca e desafia¹.

A poesia, assim, contagia quem se abre para ela porque passa a ser sentida e não somente pensada, passa a morar no corpo que a

¹ AGUALUSA, José Eduardo. A cura pela palavra. Jornal O Globo, 29/06/2015, (Caderno Cultura). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/a-cura-pela-palavra-16586606>. Consulta feita em 19 de outubro de 2018.

acolher. A poesia é a palavra bem-dita que chega antes do abraço, que chega antes de quem fala, ou para falar como o poeta Sérgio Vaz, "às vezes um poema é o beijo que chega antes da boca" (2012, p.95).

Essa é a noção de poesia encarnada: dita pela boca e sentida de corpo inteiro. Uma palavra que pulsa como um coração batendo no mundo. Uma palavra que é dita e vivida pelo corpo. Penso que foi nesse sentido que Clarice chegou a dizer: "Toda minha palavra tem um coração onde circula sangue" (1999, p.17).

Quando a poesia se torna carne e quando a carne mostra sua poesia, a gente pode dizer o mesmo que o personagem de Clarice: "Eu vivo em carne viva..." (1999, p.17). Todos nós queremos uma palavra que nos abra para nós mesmos, um verbo bem-dito que nos salve do anestesiamento diário que a sociedade nos impõe.

No fundo, cada um de nós vive buscando, consciente ou inconscientemente, uma palavra que venha como um sopro de vida, que traga a profundidade que arrepia a pele e a suavidade que esquentava os sonhos, um verbo que nos faça sentir uma vertigem de viver ou que nos faça sentir um "susto do prazer".

A palavra que tem esse poder só pode ser uma palavra que venha com um coração dentro dela, que pulsa como a veia onde o sangue circula. E uma palavra assim só pode ser se tiver o poder poético: poder de devolver ao homem o seu lado humano perdido, força de aprofundar o coração dentro do próprio coração, o poder de dar um sopro mais de vida, um suspiro profundo nesse mundo sem coração.

Há um conto da tradição Persa que mostra algo nesse sentido. Chama-se "*A palavra mágica*". Em síntese, diz o conto:

Há muitos e muitos anos, um poderoso monge resolveu empreender uma longa viagem.

Antes de viajar encerrou seu fabuloso tesouro numa gruta que ficava à beira de um rio.

Pronunciou uma fórmula mágica, fechou a gruta e partiu.

Somente alguém que pronunciasse as palavras mágicas poderia abrir a gruta por alguns rápidos minutos.

Passaram muitos anos e o feiticeiro nunca voltou.

O tesouro tornou-se uma lenda, mas ninguém tinha ideia do lugar exato em que o tesouro foi trancado e muito menos a palavra mágica que o revelaria.

Um dia dois viajantes, cansados de andarem, sentaram-se à beira do rio, sem ver a gruta que ficava às suas costas.

Começaram a conversar e discutir sobre o nome de um camelo.

Um deles dizia que o camelo deveria se chamar EL-DJOHAR, a pérola.

O outro dizia que deveria se chamar JABÁ, um nome comum.

O outro discordava, pois o camelo deveria ser MOSSUL.

E assim se foi... até uma multidão de viajantes se aglomerava do outro lado do rio, gritando e acenando para eles.

Eles não ouviram nada pelo barulho das correntezas.

E, arrumando suas coisas, os dois viajantes partiram e nunca mais voltaram ali.

O que eles não desconfiaram foi que as pessoas do outro lado do rio estavam mostrando que uma das palavras que eles haviam pronunciado abrira por alguns momentos a gruta e revelado o tesouro (PAMPLONA, 2005, p.20-23).

Se por um lado as palavras podem fechar tesouros, por outro lado, é a escuta da palavra dos outros que pode abrir os tesouros que estão fechados dentro de nós mesmos. Precisamos de uma escuta sensível para deixar as palavras do corpo falarem por meios de nossos lábios e abrir, assim, a riqueza de humanidade que existe em nós. Porque como diz Clarice, a mais premente necessidade de um ser humano é ser humano. Estamos carentes de nós mesmos.

Precisamos entender as palavras silenciadas no corpo, porque a escuta do corpo é fundamental, pois nunca sabemos qual é a palavra que abre nossas vidas para o futuro e qual é a palavra capaz de fazer um coração sofrido se abrir para o tesouro de um novo amor.

Nessa fábula, a falta de escuta do outro deixou de se descobrir um grande tesouro. Precisamos de palavras e silêncios. Talvez porque, como diz a música, somos feitos de silêncio e som. É nesse contexto que penso precisarmos de uma educação voltada para o sentir

corporal, uma educação do aprender a ser e a viver-juntos, transformando a prosa do mundo em poesia da vida.

Considero pertinente a preocupação do escritor Agualusa, quando diz:

Infelizmente, o que a generalidade dos sistemas de ensino faz é tirar a poesia de

dentro das crianças. Crescer é, assim, perder poesia. Talvez por isso temos tendência a adoecer à medida que nos afastamos da infância — e da poesia.

Acredito que a exposição prolongada à poesia é suscetível de provocar alterações

irreversíveis no espírito de qualquer pessoa. Crianças que crescem ouvindo dizer

poesia correm o risco de nunca se transformarem inteiramente em adultos, ou,

pelo menos, em adultos conformados (e doentes). Eventualmente, continuam

sendo poetas a vida inteira².

Às vezes, é necessário ouvirmos as palavras que podem aliviar um corpo do peso dos desejos mortos, que descarreguem os sonhos frustrados, palavras que deixem o corpo com a alegria de viver aquilo que a boca recita. Isto porque só se diz uma palavra bem-dita, uma palavra viva, quem sabe expressar sua ereção de existir.

Para não finalizar....

Quando o corpo vive aquilo que a boca recita, passamos a sentir tudo que dizemos, o que não quer dizer que seja preciso dizer tudo que se sente. Viver o verbo que a boca recita é viver em

² AGUALUSA, José Eduardo. A cura pela palavra. **Jornal O Globo**, 29/06/2015, (Caderno Cultura). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/a-cura-pela-palavra-16586606>. Consulta feita em 19 de outubro de 2018.

harmonia consigo mesmo: a boca dizendo aquilo que o corpo pode viver e o corpo vivendo tudo que a boca pode confessar.

É verdade que nós somos o que pensamos, mas somos igualmente o que sentimos. Ninguém pode viver uma vida plena sem abraçar as contradições que o fazem humano, demasiadamente humano. Somente quando se vive a unidade de si mesmo, pode-se dizer o que disse uma das mulheres de cinza, de Mia Couto:

*Não há nada neste mundo que não esteja sob a minha pele. A rocha, a árvore,
tudo vive por baixo da minha epiderme. Não há fora, não há longe: tudo é carne,
nervo e osso. Talvez não precisasse de engravidar. Dentro do meu corpo se abrigava o mundo inteiro* (COUTO, 2015, p.218).

Quando não vivemos em nosso corpo, não vivemos o nosso corpo; estamos assassinando aquilo que nos faz viver: nossos desejos, nossas emoções. Provavelmente Cândida Raposo nunca tenha feito nada de inesperado na vida. E quem nunca faz nada de inesperado, não pode esperar que a vida a surpreenda. Por isso, é necessário estarmos abertos às surpresas do mundo. É como salientou Jean-Yves Leloup, é importante vivermos as nossas emoções, porque elas tomam todo nosso corpo, todo nosso psiquismo, e, em seguida, desaparecem (LELOUP, 2011, p.43). E não podemos ter uma vida feita de momentos desaparecidos, uma vida feita de instantes perdidos da vida.

Gostaria de ressaltar outra parte do conto da Clarice, que diz:

*Nessa mesma noite deu um jeito e solitária satisfêz-se. Mudos fogos de artifícios.
Depois chorou. Tinha vergonha. Daí em diante usaria o mesmo processo.
Sempre triste. É a vida, senhora Raposo, é a vida. Até a bênção da morte.
A morte.
Pareceu-lhe ouvir-lhe ruído de passos. Os passos de seu marido Antenor Raposo* (LISPECTOR, 1998, p.58).

O que isso significa? Significa que Cândida Raposo conheceu a morte ainda viva. Tudo nos leva a pensar que a morte morava ao lado dela a vida toda. Assim como existem mulheres que se casam para viver mais, existem mulheres, como Cândida Raposo, que se casam com a morte: um homem que anula seus desejos de mulher, desejo de viver, o *frisson* de prazer.

O seu marido era a morte de sua vida, pois ele matava suas fantasias e prazeres. Longe do marido, a sua carne pedia para viver o que não teve chance de sentir. Era assim que ela continuava vivendo: pedindo à vida o que nunca sentiu. Mas se a carne pede é porque ela sabe mais sobre nós do que nós pensamos. Estou me referindo a certa consciência incorporada. Consciência de ser carne. Uma consciência que se permite sentir as vertigens do pensamento, sabe sentir a chama do desejo.

Foi essa chama escarlata do desejo, esse fogo que mantinha acessa a vida dessa mulher. Como a Sarça do deserto que quanto mais se queima mais viva se torna, assim é o fogo do desejo: enquanto mais arde, mais intensa é a vida.

Precisamos nos queimar nessas chamas que ardem em nós, porque parece que essa é uma das maneiras de sentir a vida, do corpo sentir a poesia que a boca recita. A poesia é a própria vida vivida em chamas.

Por fim, eu diria como o poeta Mía Couto:

*Há quem se deite
Em fogo
Para morrer.*

*Pois eu sou
Como vagalume:
- só existo quando me incendeio (COUTO, 2014, p. 86).*

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

AGUALUSA, José Eduardo. A cura pela palavra. **Jornal O Globo**, 29/06/2015, (Caderno Cultura). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/a-cura-pela-palavra-16586606>. Consulta feita em 19 de outubro de 2018.

COUTO, Mia. **Vagas e lumes**. Portugal: Editorial Caminho, 2014.

COUTO, Mia. **Mulheres de cinza**: as areias do imperador: uma trilogia moçambicana. São Paulo: Companhia das Letras, 2015 (livro 1).

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades se recordam**. Tradução: Maria Manuela Rocha. Portugal: Celta Editora, 1999.

LELOUP, Jean-Yves. A antropologia dos terapeutas de Alexandria e de Graf Durckheim. In: LELOUP, Jean-Yves; BOFF, Leonardo. **Terapeutas do deserto**: de Filon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Durckheim. Tradução: Pierre Weil. Rio de Janeiro: 1997, p. 49-64.

LELOUP, Jean-Yves. As sementes da consciência. In: HERNRIQUE JUNIOR, Lauro (Org.). **Palavras de poder**: entrevistas com grandes nomes da espiritualidade e do autoconhecimento no Brasil e no mundo. São Paulo: Leya, 2011, p.37-53.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida (pulsações)**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

LISPECTOR, Clarice. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ORR, Leonard. Tempo de renascer. In: HERNRIQUE JUNIOR, Lauro (Org.). **Palavras de poder**: entrevistas com grandes nomes da espiritualidade e do autoconhecimento no Brasil e no mundo. São Paulo: Leya, 2011, p.73-89.

PAMPLONA, Rosane. **O homem que contava histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2005).

PAZ, Octavio. **A dupla chama**: amor e erotismo. Tradução: Wladyr Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

VALERY, Paul. **Monsieur teste**. Tradução: Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**: histórias de um povo lindo e inteligente. São Paulo: Global, 2012, p. 95.

O SUJEITO NA PSICANÁLISE: NAS TRILHAS DE UMA QUESTÃO

Francisca Lenira Xavier

O caloroso e instigante convite para participar desta Mesa Redonda, no *IV Dia Demasiadamente Humano: Eu e Tu: o prazer da aprendizagem e a aprendizagem do saber*, apresentando o conceito de sujeito na psicanálise, lançou-me, imediatamente, para uma espécie de “névoa” - aquele estado de espírito em que, na estrada, perdemos a direção e nos vemos obstruídos. No entanto, essa névoa logo se dissipou, ao deparar-me com uma pertinente afirmação de Colette Soller (2012, p. 21): “[...] o trilhamento consiste em abrir uma via forçando obstáculos num domínio que resiste ao pensamento ou à caminhada. Um trilhamento pode avançar na descontinuidade”. Autorizo-me, então, a falar do lugar do psicanalista acompanhada dos poetas e literatos para juntos enveredarmos nas trilhas do não-saber, dos saberes e do prazer das aprendizagens.

O conceito de sujeito na psicanálise é amplo e sua abordagem sugere um estudo bastante aprofundado e minucioso. No entanto, esse breve apontamento apresenta a noção de sujeito do inconsciente a partir de uma única questão: o sujeito encontra sua existência ancorada apenas no pensar?

A partir de *Meditações Metafísicas*, fundadoras de um método que parte da dúvida como um princípio e do pensamento como única certeza do ser, René Descartes (1941) concebeu o homem fundado em suas faculdades racionais, sendo inteligível quando é capaz de pensar e agir por si mesmo. O sujeito representado pelo cogito *ergo sum* – “Penso, logo existo” – inclui, portanto, uma continuidade entre ser e pensar, que é coincidente

com a categoria de indivíduo - objeto da psicologia, ou seja, aquele que não se divide.

Na filosofia e na psicologia as concepções de sujeito/homem/indivíduo implicam a exclusão daquilo que a psicanálise entende como sendo a sua causa: a divisão fundamental imposta pela linguagem da qual resulta um sujeito que é onde não pensa e pensa onde não é.

Freud (1996), com a descoberta do inconsciente, denunciou a impossibilidade estrutural de o sujeito ser uno. Elia (1995), por sua vez, ampliou essa ideia ao admitir que é o inconsciente que divide o *in*-divíduo. A dimensão da divisão do sujeito nos é dada por Ferreira Gullar (1975-1980), no conhecido poema “Traduzir-se”:

Uma parte
de mim é multidão:
outra parte
estranheza e
solidão.

Uma parte de
mim pesa,
pondera: outra
parte delira.

Uma parte de
mim almoça e
janta: outra
parte
se
espanta.

Uma parte de
mim é
permanente:
outra parte
se sabe de
repente.

Uma parte de
mim é só
vertigem: outra
parte,
linguagem.
de vida ou morte
—
Será
arte?

(FERREIRA GULAR, *Na Vertigem do Dia*).

Freud nunca construiu uma teoria, menos ainda uma filosofia sobre o sujeito. De acordo com Cabas (2009), o pai da psicanálise parece nunca ter sentido necessidade de produzir uma definição explícita sobre esse tema, mas acolheu as noções presentes na filosofia de seu tempo – de um *eu*, de um *si-mesmo*, de um *selbst* – para submeter essas referências a um debate crítico e ao crivo da verificação clínica. O resultado dessa ação representou a subversão desses pressupostos, dando origem a um novo saber: um saber que não se sabe. E, embora não exista uma elaboração formal do conceito de sujeito, ele está subtendido na forma como o inconsciente costuma se manifestar: por atos falhos, sonhos, sintomas, etc.

Convém esclarecer que, embora o inconsciente tenha sido historicamente associado ao “caos”, ao “mistério” ao “ilógico”, ele é concebido como um sistema psíquico distinto do ego e do superego, regido e dotado de atividade própria:

O inconsciente não é aquilo que se encontra ‘abaixo’ da consciência, nem o psicanalista é o mineiro da mente que, inversamente ao alpinista platônico da psicologia clássica, vai descer às profundezas infernais do inconsciente para encontrar, no mínimo, o *malin génie* cartesiano (GARCIA-ROZA, 1991, p. 170).

Em seu projeto de um retorno a Freud, Lacan (1998, p. 508) postula que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Isso implica dizer que a linguagem opera no nível do inconsciente, semelhante a um tipo de gramática, ou seja, como um conjunto de regras que comandam a transformação e o deslizamento que existe dentro dela. Dessa forma, o significante, para Lacan (1998), tem autonomia perante o significado, possuindo sentido somente quando articulado a outros significantes, e só pode operar por estar presente no sujeito. O sujeito, portanto, “[...] representa um significante para outro significante” (LACAN, 1998, p. 508) e, dessa forma, está preso a uma estrutura que é capaz de emergir pela linguagem.

De acordo com Cabas (2009), o sujeito é um dos pontos centrais do debate de Lacan, grafados pelas seguintes estruturas: o Sujeito dividido (S barrado: $\$$), o sintoma ($S1$), o saber como $S2$ e o objeto, por meio da letra a . O sujeito lacaniano é um efeito do significante, o que significa dizer que o sujeito não cria seu discurso, mas é causado por ele e só pode manifestar-se porque encontra na linguagem um substrato que o cria e permite seu advento. Em outras palavras, o sujeito é marcado por um saber recalcado e, por isso, surpreende-se com a aparição de um saber não sabido.

É pelas insinuações do inconsciente, na psicopatologia da nossa vida cotidiana, que o ser humano se vê atropelado por um outro sujeito que ele desconhece. Na experiência analítica, ouvimos costumeiramente frases como: “*Não sou eu que quero isso, esse sofrimento, essa violência, a repetição desses fracassos, desses atos estúpidos, não sou eu e, no entanto, sou eu*”. Isso significa que, diante de algumas situações, a imagem que fazemos de nós mesmos pode ser desfeita, o que faz vacilar a concepção tradicional de um saber total e absoluto de si mesmo.

Enfim, o sujeito da psicanálise, o sujeito do inconsciente não é um indivíduo, não é uma pessoa, é uma questão. Assim posto:

Se em algum espelho
Ceciliamente você perder sua
face, Não se embarace:

Quem sabe o que do reflexo
Nasce?”

(JOÃO ANDRADE, “Por
sobre as Cabeças”, 2005)

Referências

BARROSO, Adriane de Freitas. Sobre a concepção de sujeito em Freud e Lacan. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 36, p. 149-159, jun. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782012000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 de jul 2017.

CABAS, A. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan:** da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ELIA, L. **Corpo e sexualidade em Freud e Lacan.** Rio de Janeiro, Uapê, 1995.

FINK, B. **O sujeito lacaniano:** entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FREUD, S. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). In: **Uma neurose infantil e outros trabalhos** (1917-1918). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 147-153. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 17).

LACAN, J. **O seminário, livro 17:** O avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992

NOGUEIRA, Luiz Carlos. A pesquisa em psicanálise. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 15, n. 1-2, p. 83-106, jun. 2004. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000100013&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 13 Jul 2017.

O PRAZER DA APRENDIZAGEM E A APRENDIZAGEM DO SABER: DIÁLOGO NECESSÁRIO

Evódio Maurício Oliveira Ramos

Aquecendo o debate: notas introdutórias

Inicialmente, é preciso reconhecermos a importância deste evento³ para discutir, no meio acadêmico universitário, a temática relacionada às dimensões afetivas, ao processo humanizador das relações estabelecidas no contexto do ensino e da aprendizagem e à possibilidade de ruptura de um ambiente onde predomina ainda a razão, a racionalidade e a intelectualidade como expressão maior do ser no jogo entre o “eu” e o “tu”, entre o “eu” e o conhecimento, cujos desejos e prazeres, apesar de estarem sempre presentes, nem sempre são respeitados e valorizados.

Nesse sentido, a discussão perpassa pela necessidade de compreendermos a aprendizagem imbrincada no processo de ensinagem e as condições de existência e de precariedade do “Eu” envolvido nesse processo. O intuito é, pois, recuperar o prazer dessa relação e a riqueza de desenvolvimento humano que pode ser gerada a partir da compreensão de que o rigor da técnica e do conhecimento não é mais forte que o afago das mãos, do olhar para o belo, da existência de um caminho de descobertas e de emancipação no aprender.

³ Refiro-me à realização do *IV Demasiadamente Humano*, evento promovido pelo Grupo de Pesquisa Educação Física, Sociedade e Saúde (CEF) e pelo Grupo de Estudo da Complexidade (GECOM) da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Uma indagação inicial nos impele a questionar: por que o ato educativo tem sido um jogo tão desumanizante? Por que transformamos o ato de aprender em algo tão pesado, sofrível e opressor? Óbvio que existem muitos caminhos e respostas para pensarmos essa problemática, mas buscaremos, aqui, de forma breve, discorrer sobre algumas questões que nos inquietam nos conflitos e tensionamentos do campo social presentes nas relações estabelecidas na ação educacional, a começar pela compreensão dos contextos e cenários que perpassam esses processos e o tipo de sociedade em que vivemos.

A escola/universidade se insere no conjunto das estruturas sociais de forma dinâmica e dialética, reproduzindo valores e crenças, atendendo às demandas dela exigida e, por vezes, contrapondo-se, em um movimento de tensionamentos aos padrões a ela imposto. Então, um dos principais pontos de inflexão é a responsabilidade da escola/universidade pela manutenção do *status quo* e pela preparação dos sujeitos que a ela se achegam para o mercado de trabalho. Ora, considerando o tipo de relações nesse âmbito, podemos considerar que o binômio educação x trabalho reproduz as condições ideais de subserviência e de opressão presentes nessa sociedade capitalista e burguesa. (DUARTE, 2008).

Nessa perspectiva, é oportuno citar o filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, dirigido por Aamir Khan (2007), em que o pequeno Ishaan⁴, personagem que sofre de dislexia⁵, é obrigado a se adequar aos moldes de uma escola tradicional, autoritária e competitiva, inserida em um contexto de sociedade moderna, agitada, individualista e desumana. Uma instituição engajada na correria por posições sociais e sucesso acadêmico, que, via de regra, é conquistado pelo esforço e mérito pessoal, muitas vezes à base de sacrifícios e desprazeres dentro de um ambiente hierarquizado, controlador,

⁴ Personagem vivido pelo ator Darsheel Safary.

⁵ Definido pelo dicionário on-line como “perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade no reconhecimento da correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas, bem como na transformação de signos escritos em signos verbais”. Disponível em: <http://www.adpmaculusso.com/index.php/noticiass/item/391-mundo-assinala-dia-internacional-da-dislexia>. Acesso em 05 mar. 2018.

ditatorial e elitizado, em que prazer e afeto estão escondidos nos olhares ávidos do mundo que se passa fora dela, como mostra o filme.

Essa sociedade do descartável, do *fastfood* e de relações efêmeras e transitórias parece ser o reflexo de uma crise da existência humana e do sentido de vida que buscamos ou na qual nos fizemos acreditar. Nessa relação dialética e de mão dupla, corrompemos e somos corrompidos pela ideia do “ter” ao invés do “ser”. Daí parece que se enraizam males que desaguardam em conflitos, tensões, guerras, dores e sofrimento, elementos que imputam à escola/universidade apenas as funções de instrumentalização técnica e qualificação prática para a competição, para ocupação dos disputados espaços dentro do mercado de trabalho e da corrida por ascensão social, processo considerado desumanizante.

Na obra *A Carícia Essencial*, Shinyashiki (2005) nos apresenta a fábula dos “Carinhos quentes” para ilustrar em que tipo de sociedade vivemos. A partir desse texto, somos desafiados a desfazer o feitiço de uma bruxa que, para lucrar vendendo “carinhos frios”, espalhou a grande mentira de que se as pessoas compartilhassem saquinhos de “carinhos quentes” poderiam acabar todo o estoque, permitindo que cada pessoa sofresse e murchasse. Esse cenário não nos lembra o mundo individualista, egoísta e materialista que estamos construindo e vivendo? Mas, como naquela metáfora, em que as crianças daquela comunidade transgrediram as determinações falaciosas e enganosas da bruxa má e continuaram a trocar “carinhos quentes”, aqui estamos nós a alimentar a esperança de que a solidão e os espinhos frios presentes nas salas de aulas sejam trocados por muitos afetos e prazeres, curiosidade e descobertas, calor humano e saberes. Brincando e pensando nessas coisas, quem sabe não mudamos a regra do jogo, transformando a escola e a universidade em um espaço de reflexão permanente sobre o sentido de existir, de aprender, de se permitir, de ser e de viver. É nessa perspectiva, portanto, que vamos dialogar sobre o prazer da aprendizagem e a aprendizagem do saber.

Ensino e aprendizagem: os tensionamentos e contextos do campo da educação

O espaço educativo, nesse caso específico a escola e a universidade, é campo de disputas e de conflitos. Nele, são mediados interesses, motivações, poderes e posições sociais que fazem parte das tensões e conflitos que vivemos enquanto seres de relações que ocupam um determinado espaço e lugar. Nesse sentido, há uma necessidade de compreendermos essas relações e de refletirmos sobre que tipo de sociedade buscamos e que mecanismos utilizaremos para manter o que está posto como padrão ou que iniciativa teremos ao propormos mudanças que alterem o quadro atual.

Pensar na relação entre sociedade e homem é condição fundamental para revermos o papel da educação e de seus mecanismos formativos. Estaríamos nós em busca de relações mais humanas, coletivas, solidárias, democráticas, prazerosas? O que queremos de fato? Queremos mais “carinhos quentes”, como na fábula de Roberto Shinyashiki? Essas questões nos desequilibram e promovem em nós uma crise existencial enquanto seres individuais e, ao mesmo tempo, coletivos.

No contexto educacional, vivemos um momento de reflexão, de busca por uma identidade que equacione a formação técnica, a capacitação profissional e a formação humana, sobretudo o fortalecimento da ideia de preservação da vida e da convivência entre os seres humanos. Talvez uma tentativa de formação plena, integral e humanizadora, que dê conta das nossas necessidades como seres de relação e não como objetos de consumo.

Cabe aqui ressaltar que nossa intenção é uma breve reflexão sobre os sentidos ontológicos do aprender e seus desdobramentos no campo de ensino, mas precisamos registrar a intrínseca relação dessa dimensão com as condições objetivas para tal. Assim, seria ingênuo não considerar o contexto de precariedade das condições de trabalho, do aviltamento profissional, das políticas nefastas de desvalorização da educação, do baixo investimento em qualidade de vida e infraestrutura social e do *modus operandi* de um sistema educacional complexo, contraditório e desumanizante. São as bruxas más!

Como diz Cury (2008, p. 29): “Vivemos numa sociedade consumista, numa sociedade de desejos e não de projetos existenciais. Ninguém planeja ter amigos, ninguém planeja ser tolerante, superar fobias, ter um grande amor”. Mas, nesse cenário antagônico e contraditório, que movimento de reconstrução fazemos? Qual o papel da educação? O que está em jogo em nossas aprendizagens? O que e como ensinamos/aprendemos? Qual a nossa responsabilidade com a formação humana das únicas vidas que passam pela nossa única vida? Que marcas deixamos nos sujeitos parceiros dessa travessia? Eis aí questões que nos trazem grandes desafios, as quais não temos a pretensão de respondê-las, muito menos esgotá-las... quem sabe semear boas sementes, espalhar o desejo da troca de “carinhos quentes”.

Talvez, uma dessas sementes seja pensarmos no movimento de desnaturalização das coisas. A realidade humana, seus atos e atitudes, bem como suas manifestações culturais e sociais são historicamente construídas, não foram sacramentadas em decretos divinos. Sendo construções humanas, são passíveis de serem repensadas e reconstruídas. Refazer rotas nesse caminho de pertencimento social explica, pois, parte de nossas ações no jogo em que somos atores e protagonistas.

É no tempo, contratempo e no jogar do jogo que podemos transformar, nos transformar e promover mudanças necessárias. Se somos frutos de relações sociais (família, escola, trabalho, igreja, etc.) é essencial uma reflexão profunda dos valores e de que tipo de cultura estamos produzindo, incorporados como *habitus*, como crenças e como padrão de comportamento (BOURDIEU, 2015). Devemos lembrar que a escola/universidade que está posta é fruto de elaborações humanas, desse modo é passível de novas ressignificações e reelaborações. Nesse sentido, não cabe mais apenas a reprodução, o jogo é dinâmico e pede novos sentidos e significados. Aprender com sabor e sapiência.

O fato é que estamos vivendo um tempo de extrema vulnerabilidade emocional, de vida sem um sentido existencial, de consumismo demasiado, o que nos obriga a trabalhar mais, a destruir nosso patrimônio ambiental (compreende-se o ser humano como

parte desse patrimônio), a incentivar a ganância e ambição desmedida, entre outros. Tudo isso deságua em um quadro de desajustes sociais, de desigualdades, de opressão e, conseqüentemente, em um quadro de distúrbios e doenças psicoemocionais presentes em nossa contemporaneidade, como a ansiedade, estresse, solidão e angústia.

Será que a humanidade perdeu o rumo? Como a escola/universidade tem lidado com essas questões? O conhecimento produzido dentro de seus espaços contribui para esse entendimento, para a precariedade do “eu” e do “tu” e a apropriação de saberes que deem conta desse sentido ontológico na formação do ser, no viver e nos prazeres decorrentes dessa relação? É uma questão filosófica muito profunda e complexa, mas que precisa está nos debates acadêmicos e nas salas de aulas. Precisamos desconstruir a ideia da bruxa má e multiplicar a distribuição de “carinhos quentes”, como no texto do Roberto Shinyashiki. Talvez, assim, faça sentido aprender e aprender com prazer.

Especificamente tratando do exercício da docência, sua essência é um ato de oferecer “carinhos quentes”, apesar das bruxas que insistem nos “carinhos frios”. O trabalho do professor, mesmo sendo banalizado e precarizado, na atual conjuntura política, é fundamental para esse movimento de conversão, de mudança de rotas, de reflexão de existência humana, de “ser” e “estar” neste mundo. Sua razão de ser passa pelo esvaziamento de si mesmo, ato que gera alegria de ensinar e se desdobra no prazer de aprender. Mesmo a realidade atual apontando a maior importância na posse do conhecimento, em detrimento da sabedoria, valendo o conhecimento em si mesmo e não o significado deste para o outro, urge uma tomada de posição contrária: a incorporação do sentido de saber com sabor (*Sapiência*), com sentido e significado, o que gera, dentre outras coisas, a alegria do aprender.

Assim como as crianças do texto de Roberto Shinyashiki nos ensinaram a trocar “carinhos quentes”, é preciso aprender com o tempo, voltar a ser criança e ser feliz, esquecer o que se aprendeu e aprender de novo, ressignificar. É necessário que nós “adultos chatos” aprendamos com a simplicidade com que uma criança vê o mundo e como constrói seus saberes. Mas, infelizmente, nossa

prepotência nos impede de entender o mundo das crianças e aprender com elas. Recordo-me da fala de Alves (1994), em sua obra *A alegria de ensinar*, quando compara as crianças com vacas, ao demonstrar que, assim como esses animais só são úteis quando passam por máquinas e moedores, as crianças só são úteis à sociedade quando passam por vestibulares para serem consideradas socialmente aproveitáveis. Segundo o autor, as crianças precisam morrer para serem úteis. E não é isso que fazemos? Transformamos a escola, a universidade em moedores e guilhotinas?

Pensar no prazer da aprendizagem e na aprendizagem do saber é compreender o ato educativo como uma grande brincadeira, na qual perdemos tempo ao fazer coisas que nos levam a lugar nenhum simplesmente porque estamos, porque somos, porque experimentamos a felicidade (ALVES, 1994). Em um tempo da égide de produtividade e de funcionalidade, é preciso resgatar a inutilidade e o ócio criativo como possibilidade de desenvolvimento humano e de aprendizagem (CARVALHO, 1998). É preciso descobrir a beleza da inventividade, da criatividade, da imaginação. O papel do professor é fazer com que seus alunos brinquem com o conhecimento, com que o pesado flutue e, assim, possam ser mais felizes aprendendo.

Em uma experiência que vivi em minha graduação⁶, meu professor de “Recreação e lazer II” desconstruiu a ideia de que conhecimento só é produzido em sala de aula e nos propôs desenvolvermos o seminário final da disciplina em um acampamento no Pico do Boné, Serra do Caparaó, região da zona da mata de Minas Gerais. Ali, em meio a cachoeiras, bosques e rios, estávamos nós a discutir os temas científicos relacionados ao lazer, experimentando, em volta de uma fogueira, uma das melhores aulas que pude vivenciar. Conhecimento vivo, experimentado, registrado em minha memória com uma marca indelével, cheio de significados e de sentidos, provando a possível existência de uma intrínseca relação entre prazer e aprendizagem.

⁶ Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Viçosa – Minas Gerais.

Para Alves (1994) só se aprende efetivamente aquilo que tenha uma finalidade e dê prazer. O que é prazeroso fica guardado em um lugar especial da memória e será lembrado por toda a vida. Dessa forma, professor é profissão de seduzir para o desejo. Ao contrário do que a escola e seus professores sisudos e infelizes pregam em seus discursos carrancudos, sem cores e sem vida, é preciso desfazer a visão estoica na qual o prazer é um inimigo do conhecimento e da sabedoria. O medo, a ansiedade, o sofrimento que a escola provoca ao olhar seus alunos como inimigos a serem confundidos e torturados faz com que a vida seja desconectada do ensino (ALVES, 1994). Resgatemos o olhar de Epicuro de Samos, filósofo grego que, em sua sabedoria, dizia que quando buscamos a felicidade por certo teremos que nos confrontar com as dores e os prazeres, mas o grande desafio é superarmos a dor e nos aproximarmos do prazer (EPICURO, 2002).

Por um conhecimento da afetividade e do prazer na escola/universidade

Refletindo sobre as experiências escolares e universitárias, ficamos a imaginar a riqueza que tais processos podem nos proporcionar. Na trajetória de vida, nas aprendizagens, nos valores incorporados, no exercício das relações coletivas, no campo da dimensão afetiva, na construção de identidade, a escola é um dos *locus* mais significativos da elaboração de quem somos e do que faremos; é a pintura de nossa tatuagem social, mesmo face aos antagonismos e às contradições encontradas em seu espaço, importantes para o processo educativo e para a reafirmação de uma cultura ou contracultura. Um lugar polissêmico, complexo e necessário ao crescimento humano. Um lugar rico demais para ser restrito a uma “transmissão” de conteúdos, de fórmulas e cálculos.

Poderíamos dizer que a escola/universidade é um lugar de afetividade, de vivência de coisas/momentos que nos afetam. E essa dimensão é fundamental na relação pedagógica do aprender com prazer, a qual representa uma disposição interna para compreender, respeitar, proteger, tomar cuidado, ajudar, dialogar, escutar, aceitar e desejar a proximidade do outro (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005).

Essa competência afetiva na relação educativa representa a capacidade de seus atores, principalmente do professor (como um dos saberes da docência), de criar vínculo, de promover uma expressão e comunicação com os sujeitos mediante diálogos, os quais podem ser favoráveis a atitudes de respeito, cooperação, apoio, capacidades de participação e gestão dos conflitos.

A presença da afetividade no ambiente de ensino possibilita uma maior motivação e satisfação na realização de atividades, mais interesse pelos estudos e aumento do sucesso acadêmico (RIBEIRO, 2010). O prazer do aprender está relacionado à alegria de ensinar do professor, que, ao adotar sentimentos de acolhimento e de afetividade no processo educativo, bem como ao tomar decisões comprometidas com o desenvolvimento de todos os estudantes, favorece a compreensão, aceitação e valorização do outro, oportunizando a experiência prazerosa na relação ensino-aprendizagem (RAMOS; MOREIRA, 2014).

O ato educativo é uma ação ética e política na qual o cuidado e o comprometimento com o bem do outro está sempre em pauta. Nas perspectivas atuais de formação e atuação docente é cada vez mais necessária a valorização da afetividade e da sensibilidade como saber indispensável ao desenvolvimento dessa profissão. Nesse sentido, cria-se um vínculo para além do mero ato burocrático de transmitir conteúdos (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2012). O conhecimento passa a ser, então, ponte para emancipação do sujeito e a melhoria de sua realidade, tornando o binômio sabedoria-conhecimento possível e compatível no processo educativo, refutando o mero adestramento ou a mera repetição de atitudes e conteúdos.

Essa razão de ser do espaço escolar e acadêmico desconstrói a ideia da aprendizagem desprazerosa, na medida em que os sujeitos vivenciam e aprendem conhecimentos que são carregados de sentidos, gostos, cheiros, sabores, cores e significados. A educação se torna, então, o processo pelo qual a “palavra” desperta os mundos adormecidos, dos sonhos, onde mora a criança que temos dentro de nós (ALVES, 1994).

O professor que se deixa levar por esses sonhos participa da maior alegria e afeto, ao promover essa aprendizagem emancipatória, democrática e solidária em que todos têm o direito de sonhar e serem conduzidos com prazer às mudanças e ao despertar para a curiosidade de descobrir coisas novas, coisas que tenham sentido.

Escolhas e caminhos...considerações provisórias

Antes de pensarmos as estruturas escolares, o sistema de ensino e o modo como elaboramos e vivemos no mundo, é fundamental a reflexão crítica sobre quem somos e as relações que estabelecemos entre nós humanos. Afinal, a precariedade da existência humana e as mazelas de nosso mundo interior se reproduzem nos ambientes que habitamos e construímos. Revisitar, então, nossa essência e raiz, compreendermos o sentido de estarmos e de vivermos é condição necessária para um possível diálogo entre uma nova possibilidade de mudança e uma relação humana baseada na atenção e cuidado dos que estão à nossa volta.

O prazer de aprender está impregnado de amor, de solicitude e de generosidade humana. Não depende só das obrigações profissionais, nem do trabalho burocrático realizado em sala de aula. Requer um novo olhar sobre o sentido da vida e de estarmos no mundo. É um bem querer, um desejo de ver o outro feliz. É vontade de compartilhar os “carinhos quentes”, os quais não se esgotam nessa relação de se doar.

É importante, portanto, persistirmos no caminho da construção de uma escola ou universidade que tenham como princípio a liberdade e o valor da vida humana; que respeitem a convivência entre os diferentes mundos que se achegam a ela; que valorize a inteligência emocional e os sentimentos de seus atores, promovendo a consciência de pertencimento e de zelo pelo mundo e pelas pessoas que nos cercam. Talvez assim tudo fará sentido, inclusive a busca pela tal FELICIDADE! E nossas escolas poderão se transformar em lugares coloridos, alegres, desejados, e o aprendizado repleto de sabor e de prazer. Dessa forma, talvez nossos alunos, nossos filhos parem de achar a escola/universidade chata, amorfa,

insípida, incolor, sem claridade, sem vida, sem música, sem sentido, sem nexos e sem beleza.

Lembrei-me de um vídeo disponibilizado e viralizado nas redes sociais, o qual não tenho conhecimento de sua autoria. Ele registra um arquiteto visitando um de seus projetos em uma cadeira de rodas, quando, de repente, a cadeira trava em um dos acessos aos andares superiores, demonstrando necessidade de rever a dimensão da acessibilidade para cadeirantes no projeto. O exemplo nos faz pensar que são poucos os profissionais que apresentam essa sensibilidade de se colocar no lugar do outro, que desejam tornar a vida do outro mais prazerosa.

Com efeito, carecemos dessa ética que vise o bem comum e o respeito ao outro, desse exercício altruísta de tornar o outro feliz. Quem sabe um dia nós, professores, aprendamos a lição e nos sentemos nas carteiras a assistir nossas próprias aulas. Quem sabe elas não se tornem menos opressoras, menos ritualísticas, menos dogmáticas e mais libertadoras, mais prazerosas. Prazer semelhante ao de alguém que se delicia com uma taça de sorvete de pistache em uma tarde calorenta de verão, a contemplar um belo pôr do sol à beira mar, ou o prazer e a leveza de alguém a escrever um lindo texto ao som de Almir Sater e Renato Teixeira, “tocando em frente”⁷. Que essa breve discussão e autorreflexão tenha sido rica, cheia de sentido e prazerosa para você também.

Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora Ltda, 1994.

⁷ Título de uma canção dos cantores e compositores brasileiros Almir Sater e Renato Teixeira, gravada pela primeira vez por Maria Bethânia, em 1990, em seu álbum de 25 anos, pela Gravadora: Philips, Lançamento: 1990.

AAMIR KHAN. **Como estrelas na terra:** Toda criança é especial. Taare Zameen Par (Original). Direção e Produção: Aamir Khan. Índia: Aamir Khan Productions, 2007, 1 DVD.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CURY, Augusto. **O vendedor de sonhos – O chamado.** Academia de Inteligência, Rio de Janeiro, 2008.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. – 1ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)

EPICURO. **Carta sobre a felicidade:** (a Meneceu); tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira; MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. O trato da dimensão afetiva na visão de estudantes de pós-graduação. In: Pedro Membiela; Natalia Casado; Mª Isabel Cebreiros. (Org.). **Investigacións en el Contexto Universitario Actual.** .1ed. Ourense - Espanha: Educación Editora, 2014, v.1, p. 97-101.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 27, (3), 403-412, jul. --set. 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação,** 2005, n.20, p. 31-54. ISSN 2175-3520.

SHINYASHIKI, Roberto. **A Carícia Essencial:** uma psicologia do afeto. São Paulo: Editora Gente, 2005.

ZABALZA, Miguel; CERDEIRIÑA, Maria. **Profesoras y profesión docente: entre el “ser” y el “estar”**. Madrid: Narcea, 2012.

DIÁLOGO: EU E TU

*José Rodolfo Lopes de Paiva Cavalcanti e Jeanne D'garim Campos de Araújo
Mediado por Iuska Freire*

Este texto é a transcrição do debate acadêmico intitulado *Um diálogo Eu e Tu: o prazer da aprendizagem e a aprendizagem do prazer*, realizado no IV Dia Demasiadamente Humano — *Eu e Tu: o prazer da aprendizagem e a aprendizagem do prazer*. O evento foi promovido pelo Grupo de pesquisa Educação Física, Sociedade e Saúde do Curso de Educação Física do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) e pelo Grupo de Estudo da Complexidade (GECOM), ambos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Constituiu-se como um espaço de interlocução destinado aos professores e alunos da UERN e de outras instituições de ensino superior, com o propósito de discutir a condição humana a partir do comportamento humano e suas interfaces a ele entrelaçadas. Portanto, as discussões que emergem nesse diálogo procuram pensar sobre motivos que levam o homem a agir/reagir perante a realidade que o circunda, considerando as interfaces possíveis que cada área pode abranger. Para esse diálogo, mediado pela Iuska Freire, convidamos o professor *Dr. Rodolfo* e a psicanalista *Jeanne D'garim* para fechar essa noite demasiadamente humana.

Mediadora – Boa noite! Agradeço o convite para mediar esse diálogo demasiadamente humano com o professor e neurocientista Rodolfo Cavalcanti e a psicanalista Jeanne D'garim. Vamos iniciar por Rodolfo. Qual a visão da Neurociência sobre o ser humano?

Neurocientista – Falando dessa singularidade, sob o ponto de vista da organização morfofuncional do sistema nervoso, vamos imaginar o seguinte: se eu projetasse aqui no slide um estímulo aleatório, poderia ser a forma de uma árvore, poderia ser a foto de

dois amigos conversando ali na praça, cada um de nós aqui iria responder de uma maneira diferente. Ou seja, para um mesmo estímulo nós temos respostas comportamentais diversas. É praticamente impossível a gente ter uma resposta comportamental semelhante, certo?

E isso vai depender de quê? Entendendo que o cérebro da gente é um construto desde a época que nós ainda somos embriões, e isso se dá a partir da terceira semana embrionária, em outras linhas, os pais não sabem nem que estão “grávidos” ainda. Porque, de fato, quem já teve filho aqui sabe que, geralmente, só se descobre que está esperando um bebê depois do primeiro mês completo, entrando no segundo mês. O pai, dependendo do pai, só vai entender que está “grávido” quando vai registrar a criança (risos). Então o que é que acontece? O cérebro da gente começa a se formar ali.

E aí, em cima desse construto que o indivíduo nasce, vai recebendo os estímulos e vai se desenvolvendo. Eu tenho influências que são endógenas de fato. Inevitavelmente, os fatores genéticos propriamente ditos influenciam bastante. Além disso, tem-se os elementos exógenos, certo? Que, aí, é o ambiente, as relações consigo e com outrem, os próprios estímulos ambientais aleatórios... Além disso, tem-se os aspectos subjetivos que a gente, de fato, não consegue compreender ainda. Mas já existem muitas discussões que conseguem nos dar esses subsídios. Talvez, nos últimos anos, as neurociências tenham melhorado bastante os seus discursos e algumas compreensões, à medida que elas passaram a se permitir entender outras áreas, por exemplo, a própria psicanálise.

Hoje, a gente pega a leitura de um clássico como, por exemplo, o livro chamado *Princípios de Neurociências* de Eric Kandel, a base de todo e qualquer neurocientista. Ele fala do processo de ressignificação das neurociências por se permitir entender os indivíduos ou pelo menos ter acesso às informações que advêm da psicanálise, isso que mais uma vez me expressa a felicidade de estar aqui neste momento, tentando compartilhar alguma coisa do conhecimento da gente. Enfim, o comportamento é o que nos torna seres humanos singulares. Para um mesmo estímulo, nós temos comportamentos completamente diferentes. E, aí, quando eu falo de

comportamento, eu preciso entender, em uma linguagem neurocientífica, que o comportamento em si é a expressão. É como se ele fosse uma resultante do que a gente vai chamar mais na frente das emoções e dos sentimentos.

Pra neurociência, quando falamos em emoção e sentimentos, estamos falando de coisas completamente diferentes. Emoções seriam, de fato, toda e qualquer resposta do indivíduo. Isso é um conceito da neurociência, embora tenham muitos posicionamentos que divergem um pouco! Em linhas gerais, emoções seriam o quê? Seriam respostas corporais, uma resposta orgânica em função de algum estímulo que se recebe, e isso não é somente uma condição dos seres humanos! É uma condição dos seres vivos! Acredite, foi duro para eu entender também na época. Mas, quando eu vi organismos unicelulares, por exemplo, as bactérias, expressando respostas emocionais, precisei rever os meus conceitos. Agora, diferentes desses indivíduos, nós temos uma outra categoria de atividade que seriam os sentimentos. Sentimento para a gente é quando você tem uma expressão de fato consciente de uma manifestação emocional. Aí é onde entra mais ainda a questão da subjetividade, da singularidade do indivíduo.

Psicanalista – Então, eu posso dizer que sentimento tem a ver com sentido que eu atribuo àquela emoção que eu estou sentindo, a grosso modo?

Neurocientista – Sim, de uma maneira resumida a gente poderia dizer isso. A expressão consciente de um fenômeno emocional que, aí, é uma característica que se expressa em maior nível na condição humana. Aproveitando, aqui, que falamos da condição humana, permita-me ainda falar sobre razão. É muito comum a gente constatar, no primário, na educação básica, as crianças, quando estão aprendendo essa questão do que é ser humano, aprendem numa compreensão bem biológica mesmo, e aí que é engraçado que eles sempre chegam e falam assim: “nós somos animais, mas nós somos racionais”. Enfatizam sempre este porém: **NÓS SOMOS RACIONAIS**. De fato, razão é uma das características que vêm atreladas ao desenvolvimento do córtex pré-frontal, mas que, ao

contrário do que muitos pensam, anda em comunhão com emoções e com sentimentos.

Mediadora - No caso, o papel da memória, para você, para esse discernimento, para você gravar esse sentimento, essas emoções, tem uma relação comportamental também?

Neurocientista – Com certeza! Pra que serve a emoção? Para que serve essa emoção e os sentimentos a ela atrelados? Sentimentos vão nos dar os sentidos das coisas, já as emoções preparam o organismo para responder às circunstâncias da vida. Imagine que, por exemplo, entrasse um indivíduo aqui, com uma arma branca. Teríamos que nos preparar seja para fugir ou para lutar. Eu, particularmente, iria fugir. Então, o que acontece é que a emoção vai surgindo justamente na perspectiva de preparar os organismos para que eles respondam de modo condizente com circunstâncias. Mas, eu tenho que lembrar que tanto emoção quanto sentimentos, no final, servem para modular o que vai refletir a essência do indivíduo, que são as memórias.

Vocês sabiam que existem memórias que são de curta duração, memórias de prazo moderado e memórias de longa duração? Todas as três são de fundamental importância para a existência do indivíduo. E o que vai variar entre elas? É a necessidade que a gente tem de adquiri-las em determinados momentos, e em todas elas são moduladas pelas emoções. E isso faz com que a gente comece a compreender que, se eu sou produto de memórias, de emoções de sentimentos, eu preciso também ter acesso a diversos outros estímulos. Aí eu afirmo que o cotidiano que a gente tem hoje é extremamente devastador.

Acreditem. Muitas vezes nos colocamos em gaiolas de privação sensorial. A gente não se permite adquirir estímulos exógenos, capazes de fazer com que a gente trabalhe as nossas memórias, capazes de fazer com que a gente trabalhe as nossas emoções e nossos sentimentos na perspectiva de melhorar sempre. O nosso cérebro é ávido por novas informações, vocês já devem ter percebido, na maior parte dos casos, o quão complicado é quando a gente fica, por exemplo, trancado num apartamento. O quão complicado é para um paciente ficar internado dentro de uma clínica

médica, em um hospital que não tem estímulo nenhum, além de paredes e cortinas. Vejam o quão complicado é, o quão devastador. E eu me preocupo muito com isso, quando a gente é voluntário para entrar em gaiolas de privação sensorial.

As mesmas tecnologias que ampliaram e muito a questão do acesso são as mesmas que dificultaram ainda mais as interações entre as pessoas. É... precisamos rever as nossas recompensas cerebrais! Quando a gente fala que o nosso cérebro é ávido por informações, é porque... acreditem, a cada informação que ele recebe, a cada conhecimento, cada experiência, a cada gosto e sabor, perdão, a cada música nova, cada processo de relação interpessoal, isso vai gerando recompensas cerebrais. Essas recompensas mais na frente se traduzem em quê? Em novas sinapses, em sinapses mais fortalecidas. Então, quando eu falo nisso, resumo que precisamos de fato nos permitir a estímulos novos, a vivências novas, porque viver precisa ser muito mais além de existir, porque, no final da conta, somos humanos, demasiadamente humanos. Obrigada!

Mediadora – Jeane também preparou algo bem específico com relação ao tema da palestra, vamos ouvi-la agora. A gente ouviu de Rodolfo sobre a condição humana, na visão da neurociência, também gostaria de ouvir de você uma visão psicanalista. O que seria o ser humano para a psicanálise?

Psicanalista – Essa é uma pergunta bem interessante. Enquanto ele estava falando, eu fiquei me perguntando como eu responderia a isso (risos). Boa noite gente! É uma alegria estar aqui com vocês. Um desafio pensar nas coisas que o grupo que propõe o evento nos põe a pensar. E, aí, me veio que importa saber que eu estou falando a partir da perspectiva da psicanálise. É interessante que quando a gente estuda o humano, e nós em psicanálise estudamos a alma humana, é a isso que Freud se propõe. É um humano que ele não está descolado do fisiológico, porque o humano é corpo, mas não é esse aspecto fisiológico que a psicanálise vai tratar. Ela vai partir desse fisiológico para pensar o subjetivo, o psicológico. É a isso que Freud chama de alma humana. Então, ancorado nesse corpo, um corpo subjetivado, um bebê humano, quando nasce, devido à sua precocidade, vai precisar de outro humano adulto, que chamamos de

mãe, que lhe acolhe para que sobreviva. Mas, além de garantir a sobrevivência com a nutrição e os cuidados básicos para a manutenção da vida, a mãe também vai lhe transmitir a cultura humana. Cultura que já existia antes do bebê nascer e que vai continuar a existir depois que essa pessoa não estiver mais aqui. E é nesse processo de transmissão da cultura, de como lidar consigo e com o outro, de como estabelecer relações com outros humanos que aquele bebê vai se humanizando. Ou, em palavras da psicanálise, se torna um sujeito. Então, para a psicanálise, o humano é alguém que nasceu biologicamente da espécie humana, que foi concebido por esse outro, não apenas biologicamente, mas também no campo dos afetos; que lhe introduziu na cultura e ele se tornou esse ser de cultura que, enquanto sujeito, é dividido, portanto é alguém que sofre as peripécias do inconsciente. Às vezes, quer o que não deseja e isso aparece nas formações do inconsciente que nos faz tropeçar.

Mediadora – Certo. É só uma curiosidade. A psicanálise também está aberta, ela trabalha essa questão do prazer pela aprendizagem?

Psicanalista – É muito interessante pensar nisso, porque o prazer em aprender, em saber, é coisa cara para a psicanálise. Freud diz que nós começamos as nossas primeiras pesquisas científicas quando ainda crianças, nos primeiros anos de vida. Então, lá pelos três ou quatro anos, mais ou menos. Daí em diante, nós queremos saber sobre nós mesmos, sobre a nossa origem, o nosso nascimento, sobre as coisas que nos dão prazer, sobre as questões relacionadas ao sexo, sobre os enigmas da vida.

Em psicanálise, a gente vai pensar o aprender, o desejo de aprender a partir de uma perspectiva afetiva. Vou procurar saber sobre o amor de minha mãe, o que sou para ela, quem é esse outro que entrou em nossa relação e, por aí, vai uma série de questões sobre mim e sobre o outro, sobre a vida e a morte. Nessa pesquisa, início uma produção de saber, uma série de teorias sobre a vida e seu funcionamento. É algo que cada criança desenvolve. Ou seja, em psicanálise, o desejo de saber sobre as coisas e sobre a vida vem a partir desse meu desejo obstinado de saber sobre mim mesmo e sobre minha origem. Esta é a origem de todo estudo que a gente faz: do

esforço que é preciso fazer para aprender e do prazer em fazê-lo. Então isso passa a ser uma paixão.

Portanto, aprender é algo que, se feito com prazer, vai fazer sentido para a minha vida e vai ser mais fácil de eu aprender. E, o contrário disso, quanto mais distante da minha vida e dos meus afetos, menor vai ser o meu interesse e aí eu terei dificuldade em aprender. Isso como regra geral. Mas a regra geral não inclui todos. Algumas pessoas têm dificuldade de aprender. Então, não cabe questionar por que será que nessa pessoa o desejo de aprender está bloqueado? Será que o desejo de aprender certo dia foi recalçado?

Não podemos afirmar que alguém não quer aprender. Isso é algo que ocorre, aparentemente, à revelia da pessoa. Quem tem experiência na escola pode observar crianças que tinham tudo para aprender a ler. Elas estão com todas as ferramentas, mas não dão aquele passo para começar a ler. A professora nota que as condições estão todas dadas, mas falta aquilo, um clique, uma espécie de coisa, algo que não se sabe exatamente o que é. Nesses casos, podemos inferir que algo da subjetividade da criança se faz presente nessa dificuldade de aprendizagem. Assim, podemos dizer que os afetos estão imbricados na aprendizagem.

Mediadora – Jeane, o Rodolfo falou muito bem sobre essa questão das emoções, dos sentimentos. Em relação a isso a gente tem reflexos... A psicanálise também trabalha com essa carga emocional?

Psicanalista – Quando o Rodolfo fala sobre sentimentos e emoções, é muito diferente do que vou pensar sobre sentimento e emoção a partir da psicanálise. Ele está amparado na fisiologia e nas repercussões disso no comportamento humano, no modo como neurotransmissores e hormônios modulam nosso comportamento. Em psicanálise, em geral, nós trabalhamos a partir da perspectiva da linguagem. É isso que Freud percebe quando descobre o inconsciente. Ele observa que o inconsciente tem leis de funcionamento como a linguagem, vamos dizer assim. E aí, as emoções e sentimentos vão entrar como nessa história?

O psicanalista trabalha com a palavra, ele vai ouvir o que o analisando fala sobre a sua vida, emoções e sentimentos do modo que a gente chama, corriqueiramente. Falamos sobre isso quando a gente

fala, por exemplo, que está apaixonado ou que ficou muito estressado com uma coisa que aconteceu no trabalho. O psicanalista vai acolher isso, mas ele vai ouvir os significantes que são trazidos para falar desses afetos, vai ouvir o som das palavras, pois eles trazem marcas importantes para quem fala. Porque o que fica em nossa construção como sujeito são os sons da palavra do outro. Sabe, aquele outro que eu chamei de mãe no começo? Ele vai falar para o bebê e vai promover a organização da subjetividade do bebê. Aqueles sons primeiros, o modo como a mãe fala ao seu filho ficam registrados no bebê e vão permanecer durante a vida.

Então, ao psicanalista importa as palavras com as quais o sujeito fala sobre suas emoções, os sons significantes que irão se repetir quando ele fala sobre isso, pois remetem ao que há de mais íntimo e singular naquela pessoa e que organiza seu modo de sentir. Mas, as emoções em si, os sentimentos em si, esses nós só abordamos através das palavras. O que está em questão é o inconsciente, isso que nos ultrapassa, que fazemos sem querer e sem saber por quê. É algo que sou, mas ignoro e também não controlo. Neste caso, por exemplo: chega ao consultório uma mãe muito angustiada porque ela perde a paciência com os filhos. Ela gosta de ser uma mãe paciente, compreensiva e acha que assim seria muito melhor para os filhos e para ela. Mas, de uma hora para outra, perde a paciência e bate nos filhos. Algumas mães chegam muito angustiadas com isso, não conseguem se controlar, fazem justo o que não querem fazer. Isso nos leva a pensar sobre o inconsciente que é parte de nós, mas que excede a compreensão e o conhecimento do mesmo, sobre o qual não temos domínio.

Neurocientista – Eu fico muito feliz com uma discussão desse tipo e já estou me credenciando para os próximos eventos, porque é extremamente necessário que haja essas diferenças que enxergam o sujeito, que cada um traga sua ótica, seus referenciais, vamos dizer assim. No final das contas, ganha todo mundo com um processo de troca. E, enquanto Jeane falava a respeito da dificuldade das crianças na leitura, eu já estava me vendo dentro do meu contexto, na minha situação de uma pessoa que tem estudado no campo das neurociências. E, aí, é engraçado, porque, mesmo

entendendo, hoje, que existem diversas óticas de compreensão, nós ainda nos pegamos com aquele... como eu falei anteriormente, com o fisicalismo minimalista. Ou seja, eu sempre tento enquadrar comportamentos, enquadrar condutas a circuitos. De fato, existe essa possibilidade, mas há elementos que a inconsciência já traz esse suporte. Ela traz a justificativa e consegue compreender melhor. É praticamente impossível eu conseguir mapear todos os comportamentos em circuitos.

Psicanalista – Então, essa é a hora de chamar uma psicanalista (risos). Porque se a mãe chega ao consultório e diz: “esse menino não aprendeu a ler de jeito nenhum”, já procurou um neurologista, já investigou isso e aquilo e, quando todos os médicos dizem que não deu nada, isso é psicológico. Aí somos convocados a fazer alguma coisa, dar uma resposta.

Neurocientista — Justamente. É interessante porque demonstra que a lógica fisicalista, a lógica biológica, ela tem limitações extremas. E hoje... por isso que eu falei que o livro princípios de neurociências de Kandel foi interessante para essa última edição, agora. Quando ele, um neurocientista clássico lapidado nesse pensamento fisicalista, diz: o que seria da neurociência atual se não a compreensão colaborativa, certo? O constructo coletivo envolvendo a psicanálise. Aí ele cita, a psicanálise, a psicologia, a psiquiatria, a neurologia, antropologia, as ciências sociais porque são compreensões que tendem a se preencher. Só fazendo uma reflexão aqui. Não é que, hoje, a gente tenta compreender o comportamento humano, isso vem de muito tempo, data de antes de Cristo. Acreditem, esse tipo de colocação, quando elas surgem na neurociência, vão gerar um problema que vocês, na psicanálise, têm muito mais clareza do que a gente sobre isso. Isso se chama generalizações. Que generalizações seriam essas? Se pegarmos um dicionário médico estatístico, por exemplo, BSM3, BSM5, ele diz assim: - O que é depressão? Aí ele coloca que o transtorno de depressão atende aos critérios X, Y e Z.

Psicanalista – Costumo dizer, de modo crítico, que se faz um *checklist*. É uma referência ao DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Alguns profissionais na área da saúde mental consultam um livro no qual consta os transtornos mentais

descritos com os sintomas. Aí basta verificar quais sintomas o paciente apresenta, fazer o *checklist* para diagnosticar o que se passa com a pessoa.

Neurocientista – E, hoje, ainda tem o seguinte, não precisa nem ter o livrinho, já tem o aplicativo. Na app store já tem o aplicativo que você coloca a sintomatologia e ele dá qual o quadro clínico e, o mais surpreendente, qual é a conduta. Por isso que eu falei aqui que os colegas da psicanálise, da psicologia, dão elementos que vão esclarecer, o que, muitas vezes, uma neurociência, uma medicina, sustentados no monismo fisicalista não conseguem encontrar.

Se tenho aqui 30 pessoas com transtorno depressivo. Acreditem, são trinta depressões diferente. São transtornos diferentes. Eu não posso dar um único antidepressivo para os trinta e esperar o mesmo resultado. Nenhum medicamento no mundo vai resgatar nesse indivíduo a vontade de ele viver. Engana-se quem acha que porque está fazendo um tratamento psiquiátrico com psicotrópicos vai resolver todos os problemas da vida. Por isso que é importante esse debate aqui. Eu acho fantástico.

As recompensas cerebrais que eu estou tendo hoje são fundamentais para o que vou levar mais pra frente, inclusive para os meus alunos. E meus alunos pra sociedade. Certo? Então... um dos pecados grandes da neurociência, que a gente tenta romper ultimamente, a partir desses momentos de discussão, é esse pensamento fisicalista, que levou com que a gente generalizasse, tentasse enquadrar pessoas em sintomas e sinais e quadros clínicos e achar que o problema de todo mundo poderia ser resolvido com o mesmo medicamento. Isso é extremamente problemático, é uma mácula nas intervenções médicas. A gente sabe disso.

Psicanalista – Um dos cuidados que a gente tem é o de reconhecer o nosso limite, partindo da teoria que afirma que todos somos castrados, ou seja, temos limites, não podemos tudo. Nosso campo de estudo e de prática é o sujeito humano, o inconsciente e o que isso diz de nós, mas não significa que o humano se reduz a esse campo da psicanálise. O ser humano é muito mais amplo que isso. Então, é pertinente dialogar com pessoas que estudam o humano a partir de outras perspectivas. Isso é fundamental para que, por

exemplo, não fiquemos tratando alguém sem encaminhar para outro profissional, quando é o caso. Devemos ter o cuidado de pensar no que está para além daquilo que a psicanálise construiu, que está em outros quintais, porque existem muitos outros quintais em uma cidade inteira, não é? Então, é primordial que a gente pense o nosso fazer a partir de uma determinada perspectiva, de um lugar teórico, mas que não reduzamos o humano ao pouquinho que a gente sabe. O ser humano ultrapassa nosso conhecimento, é mais amplo e mais complexo.

Mediadora – Jeane, falando sobre o humano... Logo no início da sua fala, voltando mais um pouco, você disse que o bebê é humanizado a partir dos cuidados da mãe e de outros seres humano. Esse processo de humanização, ele é contínuo? É por toda a vida desse sujeito?

Psicanalista – Lembro-me de hoje de manhã Lenira Xavier falando da constituição do sujeito. Eu achei ótimo, porque vai me ajudar, pois, quando estou falando de humanização, é da constituição do sujeito que se trata. Então, sobre a constituição do sujeito não podemos dizer que é um processo contínuo, não ocorre durante toda a vida. Ela se faz no que Lacan chama de momentos lógicos. Assim, na vida do sujeito, quando ele faz uma espécie de passagem, muda de um lugar subjetivo para outro. Esses momentos lógicos, eles não estão dentro da lógica desenvolvimentista do tipo com um ano acontece isso, com dois anos acontece aquilo, com três anos acontece aquilo outro. Mas, em alguma medida, o processo de desenvolvimento fisiológico do corpo faz a diferença nisso, porque o humano não é sem corpo, não é um sujeito extracorpóreo. Logo, o desenvolvimento corporal vai fazendo diferenças no corpo, nas zonas erógenas nas crianças.

E o que são zonas erógenas nas crianças? Alguns de vocês já podem ter ouvido falar nas fases do desenvolvimento psicosssexual descritas por Freud. Quando falamos dessas zonas erógenas estamos nos referindo às áreas do corpo da criança nas quais, num dado momento, o relacionamento dela com o mundo é privilegiado por aquela via. Por exemplo, um bebê recém-nascido, o que é privilegiado nele, em relação ao mundo, o modo de como ele se relaciona com o

mundo é através da boca e do ouvido. Ele vai ouvir o que os outros dizem, ele vai enxergar melhor a uma certa distância. Dizem os especialistas que a distância entre o colo da mãe, onde o bebê fica, e o rosto materno ele vê perfeito, ele enxerga com foco. E o bebê vai mamar. Aliás, ele vai sugar tudo que passar pela boca dele, não é? O bebê se relaciona com o mundo, conhece a vida através dessas experiências, especialmente nessa região onde ele está recebendo o mundo, pela alimentação que ele recebe. A hora da amamentação e tudo que acompanha isso, como o calor do corpo do outro, o som da batida do coração do outro, que ele já ouvia antes de nascer, o som da voz da mãe, vai fazendo diferença, visto que é um momento de prazer. Nós entendemos que, nesse período, chamado por Freud de fase oral, é o período em que a zona erógena, o lugar que ele tem preferência de se relacionar com o outro, é a boca. Podemos observar que tudo o que o bebê pega leva à boca, quem já esteve com um bebê sabe disso.

Com o passar do tempo e o crescimento da criança as zonas erógenas vão mudando. Freud fala que depois vem a fase anal e a fase fálica. E tudo isso tem a ver com a construção do sujeito. O processo de subjetivação vai sendo construído nessa criança que cresce. É ainda na infância que ocorre a organização subjetiva através do Édipo, momento no qual a criança vai escolher uma posição subjetiva, vai se colocar em uma certa posição em relação ao outro e em relação ao seu desejo. Isso caracteriza a sobreposição do sujeito, a constituição subjetiva. A partir daí, cada pessoa continua acrescentando nuances à sua subjetividade, porém estará sempre referida ao que pode construir nesse período de constituição na infância.

Portanto, quando falamos da constituição do sujeito, da humanização, a gente vai pensar na infância, nos primeiros anos de vida. Alguns autores consideram que esse processo vai até a adolescência, mas advertem que quando chega a adolescência já é um jogo de cartas marcadas, porque a decisão da posição subjetiva daquela pessoa frente ao outro e a si mesma já foi definida nos primeiros anos de vida e apenas vai ser revista na adolescência. Isso nos leva a refletir sobre uma série de coisas que hoje são questões para nós pelo social. Desde Freud, ele já falava, por exemplo, que o

sexo anatômico não exige uma relação direta com a condição de reconhecimento do gênero da pessoa, ou seja, que poderia não coincidir a anatomia com o modo que a pessoa se sente em relação ao seu gênero. Isso é uma questão pra nós agora, mas Freud já falava isso em 1905. Ele nos fala que, nesse período da infância, a criança toma um posicionamento sobre a sua identidade sexual. Uma série de marcas importantes são formadas nesse momento da vida, mas isso não significa que não haverá outras coisas a serem acrescentadas ao longo da vida, sim, haverá, mas já sobre uma estrutura organizada.

Mediadora – Já passamos dos 40 minutos, a gente já está estourando o tempo. Entendo que foi um dia intenso, não é? Todos aqui participaram de grupos de discussões. A conversa é um tema instigante, poderia ter bem mais tempo para a gente discutir. Obrigada a todos.

DIALOGANDO COM A PSICANÁLISE SOBRE O CORPO QUE VIVE O ENCONTRO ENTRE OS CORPOS

Camila de Araújo Carrilho

É com imenso prazer que recebo o desafio proposto de discutir o que há de “demasiado humano” no que envolve os entre os encontros dos corpos, e gostaria de contribuir a partir de um campo peculiar de saber no qual vem cada vez mais instigando minha pesquisa e própria formação de vida, pessoal e profissional, me refiro à Psicanálise.

Faço essa afirmação por não ser alguém especificamente da área, minha formação é da área da saúde, da Enfermagem em específico, o que considero algo muito importante de ser frisado, uma vez que a proposta desse maravilhoso evento se baseia nos diálogos entre os saberes. E por essa razão gostaria de comentar alguns pontos da teoria psicanalítica, pois a partir do encontro com a mesma pude quebrar paradigmas e ampliar em muito a noção de como compreendo o corpo.

A separação entre o corpo e a alma...

Introduzindo um pouco, a Psicanálise se constitui enquanto um campo de saber que se faz subversivo até os dias atuais, mesmo após mais de um século, iniciado com a descoberta de Sigmund Freud (1856-1939). O mesmo conseguiu ir além da medicina e articular as diversas áreas como Antropologia, Filosofia, Psicologia, Mitologia, a Literatura, a História das Religiões, até romper com os paradigmas científicos.

Pois por mais que pareça que esse campo esteja a tratar somente da psique, pensamentos, sonhos, sofrimentos da alma, restrita ao intelectualismo, não passa de um equívoco achar que o psiquismo ou a sua grande descoberta - o inconsciente - é algo que não envolve as questões do corpo.

O corpo, por sua materialidade, acaba por ser enquadrado na visão reducionista, comumente sendo apenas considerado/visto pelos prismas da objetividade, do que pode ser mensurado. Trata-se de um olhar que é historicamente marcado, desde os primeiros filósofos que distinguiam o mundo das ideias e o físico. Platão julgava que o corpo seria “a prisão ou túmulo da alma”, sendo o corpo encarado apenas como um instrumento para alma, ela enquanto pura, imortal, ele visto como falho, limitado.

Muito dos rumos traçados pelo avanço do conhecimento humano consistiu em começar a ignorar os sentidos do corpo, pelo conhecimento empirista por ser passível de enganos, seria pelo raciocínio da mente que chegaríamos a um conhecimento infalível.

Essa lógica fundamentada desde o nascimento da ciência moderna, foi representada principalmente pelas ideias do filósofo René Descartes (1596-1650), que seria um dos principais representantes desse movimento. Em seu conhecido axioma: *cogito, ergo sum* - “penso, logo existo”, Descartes coloca que apenas a partir dos processos do pensamento (estando ele estruturado por via do método) que pode se falar do “eu” como uma substância de pensar, definindo o sujeito relacionado ao pensamento, como lugar da verdade. Assim, quando falamos em sujeito ou indivíduo, ao pensarmos sobre sua constituição, sua substância, trabalhamos com uma concepção relacionada à ideia de unidade, por sua indivisibilidade. (QUINET, 2011).

A ascensão do racionalismo científico cartesiano possibilitou inúmeros avanços e benefícios para humanidade inclusive no que diz respeito em sua relação com o corpo: o aumento da expectativa de vida, controle de diversas morbidades, entre outros. Contudo, a mesma possui limitações, tendo em vista que compartilhamos de uma realidade complexa, a qual não pode ser explicada a partir de fenômenos isolados, palpáveis, visíveis ou mensuráveis.

Nesse ponto, articulo com a área da saúde, que é fortemente marcada por esse paradigma. Foi algo que me causou uma extrema dificuldade durante a época da graduação, justamente quando tive os primeiros momentos nos campos da prática, que corresponderia ao início do contato direto com os pacientes. O encontro entre os corpos foi vivido de modo angustiante nessas situações, ao que remete de Kruse (2003) relata sobre a postura científica exigida: o ato de abstrair a subjetividade do paciente, tomando-o como um corpo anatomicamente, é um caminho mais acessível para manipulá-lo e invadi-lo com mais facilidade. Pois ao objetivá-lo o torna inanimado, sem vida, o que a autora ressalta com o termo “corpos frios” (KRUSE, 2003).

Contudo, para mim, ocupar essa posição de objetificar o outro me levava a um confronto interno, no qual questionava-me sobre minha dificuldade de aproximação com o paciente. É interessante reconhecer como a academia ainda não fornece um espaço para acolher essas questões que comparecem.

Um corpo que não se reduz ao organicismo...

A aposta na Psicanálise, por sua vez, se fez pela mesma ter surgido justamente a partir do que é deixado de fora por esse discurso da ciência. Sua prática foi iniciada no século XVIII, quando Freud, ainda em sua prática clínica enquanto neurologista, se deparou com os quadros de histeria.

A histeria era considerada uma doença na época que desafiava as leis da ciência e da anatomia, pois ela se manifestava por paralisias, afasias, dores, cegueiras, entre outros sintomas que não tinham justificativa fisiológica ou uma resposta científica para sua causa. A descoberta do inconsciente e da psicanálise só foi possível porque o próprio Freud não se contentou com o reducionismo das interpretações dadas pela ciência. Assim, a histeria, por não ser passível desses moldes, ocupava um lugar residual em alas à parte dos hospitais.

As pessoas acometidas por esse mal, na maioria mulheres, eram vistas como fingidoras. Esse “enigma” no corpo, como bem refere Luis Izcovich (2009), foi o ponto de partida para os estudos de

Freud, que pode construir uma prática que investiga as incidências da palavra (inconsciente) sobre o corpo.

O que foi sendo percebido ao longo do advento da psicanálise, é que os sintomas que se apresentavam corporalmente, (...)se apresentavam corporalmente iam revelando uma estrutura análoga às formações do inconsciente – sonhos, chistes e lapsos. Ao mesmo tempo, a significação desses sintomas não poderia ser a mesma de um sujeito para o outro, por exemplo, uma tosse, uma falta de ar, é diferente para cada sujeito, nenhum caso seria igual ao outro. Isso porque, para a psicanálise, o sintoma “não revela a verdade de uma doença orgânica, o que não quer dizer que não revele uma verdade: trata-se da verdade do sujeito inconsciente” (QUINET, 2011, p. 120).

O sintoma histérico exemplifica as diversas nuances de como o corpo vem sendo tratado ao longo dos estudos de Freud, além dele é possível ver em conceitos como a pulsão, a criança perversa polimorfa, o narcisismo, a diferença sexual, a constituição do eu, (...)e o masoquismo primordial, por exemplo, como a sua obra mantém a relação com o corpo.

Todavia, para dar conta de meu recorte diante do tema, julguei interessante trazer algumas elaborações de Jacques Lacan (1901-1981). O psicanalista francês ao realizar uma releitura da obra de Freud a partir da linguística, filosofia e antropologia, pode avançar nas questões acerca da subjetividade humana.

O corpo em suas três dimensões: simbólica, imaginária e real

Podemos, então, falar do corpo em articulação com os registros propostos por Lacan: Real, Simbólico e Imaginário (RSI), que se tratam dos registros essenciais da realidade humana. Com essa aproximação, torna-se mais complexo e rico o modo como podemos pensar a constituição do sujeito e acerca do desenvolvimento biológico do corpo, para então compreender como os mesmos se relacionam de modo disjuntivo. (COPPUS, 2013).

Ao início de seu ensino, o corpo é abordado como uma imagem, (imaginário) algo que corresponde à prematuridade biológica singular no humano (CASTANET, 2010). Sabemos que o mesmo é

um ser que nasce desprovido de diversas funções que garantiriam sua mínima sobrevivência, como a sua falta de coordenação motora, incapacidade de sustentar sequer a própria cabeça, tornando por muitos meses dependente dos cuidados de um outro alguém.

Para conseguir um amparo para essa insuficiência e ao modo despedaçado e incompleto de como sente o próprio corpo, o bebê se apoia na imagem do outro a ter como referência para sua própria imagem, na busca de formar uma identidade. É descrita como uma sensação de júbilo e completude sentida pelo bebê a medida que vê sua imagem seja em um espelho ou em outro semelhante. Sendo muito importante ocorrer a validação do outro, seja mãe, pai, etc. Portanto, um dos pontos valiosos colocado por Lacan trata-se da **importância que há na relação com outro para constituição do sujeito**, como exposto no trecho de sua fala: “essa forma situa a instância do *eu*, desde antes de sua determinação social, numa linha de ficção, para sempre irreduzível para um indivíduo isolado” (LACAN, 1949, p.98).

Essa seria a primeira construção de identificação que formamos e que irá ressoar pelo resto da vida, a partir dela podemos separar o mundo exterior do nosso mundo interior. Lacan irá referir que o organismo unificado pela imagem corresponde à uma “armadura ortopédica”, pois outro lado vela a “fragmentação constitutiva do ser humano”, ou seja, ela é alienadora. (LACAN, 1949)

Essa afirmação em muito nos diz sobre como podemos adorar a imagem enquanto algo estático e virtual, um exemplo que podemos inferir seria de como ela pode ser registrada em uma fotografia ou ao nos admirarmos sob certos ângulos no espelho. No entanto, esse sentimento é evanescente, como a pessoa que costuma tirar inúmeras selfies a fim de conseguir uma foto que cause um sentimento de satisfação com a própria imagem, ao finalmente alcançar a imagem que seria perfeita ainda assim é passível a mudança de sentimento em relação a mesma, precisando então ser substituída por uma nova.

Isso porque, como foi elaborado por Lacan, o corpo possui três dimensões e apesar de estar situado no registro imaginário, não é

possível desconsiderar suas dimensões do simbólico e do real. Limitar-se ao imaginário significaria ter um corpo relativo ao da biologia, tanto que para desenvolver acerca desse primeiro registro, Lacan havia recorrido aos estudos da etologia.

O que irá nos diferenciar de qualquer outro ser vivo será a entrada na linguagem, correspondente ao registro simbólico. Graças a essa imersão, o corpo atravessado perde acesso ao que seria da ordem de uma programação instintiva da natureza, pois toda experiência passa a ser mediada pelas palavras, como no seu conhecido dito: “o mundo das palavras cria o mundo das coisas” (LACAN, 1953, p. 277).

Amparado na perspectiva linguística de Ferdinand de Saussure (1857-1913), que sustenta a proposição do signo linguístico composto por significante (material acústico) e significado (ideia ou sentido). Lacan inverteria o modo de concebê-lo ao apontar a preponderância e autonomia dos significantes sobre o significado na linguagem do sujeito inconsciente, tornando-se um dos pontos cruciais em sua obra.

Esse caminho diz respeito a entender como **a linguagem marca um corpo de forma singular**, em que se nasce apenas como um pedaço de carne e virá a constituir-se enquanto sujeito somente a partir do encontro com o Outro. Esse “Outro” é um conceito concebido por Lacan, porém não se refere à uma pessoa física, como uma mãe ou qualquer figura que venha a cuidar e acolher o bebê, também não se trata de uma herança simbólica transmitida de ordem social ou cultural (ELIA, 2004).

O Outro diz respeito ao que a figura materna encarna, enquanto uma ordem, relativa à uma estrutura significante (e não de significados), é transmitido todo um lugar na linguagem que inclusive precede seu nascimento: o nome que lhe é dado, as histórias contadas entre as gerações, o que representa seu lugar na família, os desejos que são sonhados para o seu futuro, o primeiro grito de choro, o mundo que rodeia. Será o trabalho de constituição do sujeito que irá responder a esses significantes vindos do Outro, cada ser recebe à medida que são suscitados no corpo do bebê, irá articulando um significante ao outro, a medida que irá construir uma cadeia.

Porém, conforme avança em sua experiência clínica, Lacan irá repensar sua formulação introduzindo a ideia de que há um significante que falta ao Outro, implicando na incompletude do registro simbólico: **nem tudo é possível se colocar em palavras**. Trata-se dos limites da palavra, limites que sempre concernem a uma experiência de corpo, nesse ponto estamos falando do registro do real no corpo.

É interessante destacar nesse ponto, como o ensino do psicanalista que antes apontava para a prevalência simbólica, dissociando por muito tempo a linguagem do corpo, passa a reconhecer a causalidade entre ambos: a linguagem encarna no corpo, incorpora-se. Contudo, ao mesmo tempo há um corpo mesmo que atravessado, que resiste aos significantes. E sempre o que irrompe no corpo e não é passível de significação, sempre está relacionado a algo que é do sexual.

Lacan aborda sobre essa impossibilidade quando fala da tentativa de se fazer Um com o Outro, o que ele consideraria ser a relação sexual. Essa seria nossa castração, a condição de sexuados, pois não podemos fazer Um, de se obter um gozo absoluto, completo. Ele se perde ao entrarmos na linguagem, pela incapacidade de se representar tudo em palavras, pois isso a razão de se afirmar que a relação sexual não existe, porque ela não pode se escrever (LACAN, 1972-1973).

A dimensão do registro do real, trata-se desse impossível de representação que, todavia, não cessa de se escrever. Portanto, é dessa impossibilidade, dessa imperfeição no discurso, que se move o mesmo, que se dirige a uma possibilidade. Assim, podemos afirmar que a fala sempre é utilizada na medida em que sua forma de enlaçamento se faz de forma incompleta, quer dizer, é por causa dessa falta que sempre nos instigamos a falar mais (ALMEIDA, 2009).

A abordagem das dimensões do RSI foi realizada afim de acompanharmos como Lacan foi alterando sua visão de corpo ao longo do seu ensino: de um corpo imagem, para um corpo tomado pelas palavras e, por fim, um corpo do o real, relacionado ao que não é possível se inscrever nos registros anteriores, que sempre retorna ao sujeito. Muito embora, nenhuma delas foi descartada, pelo contrário,

apesar de algumas reformulações, as três sempre foram ressaltadas e articuladas em uma dinâmica de um nó borromeano⁸.

Algumas considerações finais...

Diante do percurso teórico realizado, gostaria de discorrer apresentando os principais pontos de reflexão que podemos extrair a partir das elaborações discutidas, aproveitando também para associar com um pouco de arte. Lembrando que dentre os diversos saberes que a psicanálise dialogou, o encontro com a arte constitui em um dos mais significativos e profícuos, como bem reconheceu Freud ao dizer: “Aonde quer que eu vá, descubro que um poeta esteve lá antes de mim”, ao longo de seus estudos ele sempre destacou a supremacia da arte em entender o humano.

Assim, destaco os seguintes pontos:

1 – Um corpo para além do organismo: Essa se trata de um reforço do que já foi abordado, todavia é relevante romper com os limites de um enquadramento naturalista e organicista sobre o corpo. É algo demasiado do humano o não contentamento com o que seria apenas suficiente para sobrevivência, uma vez que ele se comporta com uma saciedade para além do que constituem as necessidades humanas básicas. Como bem é expresso na música “Comida” da banda Titãs: “A gente não quer só comida...”, há algo que aponta para mais, seja balé, bebida, diversão e arte. E também se expressa nos casos clínicos que contrapõe o senso comum, sejam nos casos de anorexia, bulimia, sejam na diversidade da sexualidade humana que não se encaixa em um padrão de normalidade. Para o aprofundamento enriquecimento dessas questões se faz interessante visitar o conceito de pulsão para psicanálise.

2- A relação de desarmonia com o próprio corpo: Discutimos como a imagem do corpo nos causa uma sensação de completude e unidade, porém, também foi visto a mesma corresponde a uma alienação, pois não é equivalente ou necessariamente reflete como o

⁸ Figura topológica na matemática que consiste de três círculos topológicos que estão ligados e formam um enlace cuja remoção de qualquer círculo desata os demais.

corpo é sentido. A sensação de que algo não se encaixa, de estranhamento é algo próprio da relação com o corpo. Algo que ocorre como na música de Nando Reis e Arnaldo Antunes, “Não vou me adaptar”, toda a canção diz sobre esse sentimento inquietante: “Eu não tenho mais a cara que eu tinha, no espelho essa cara já não é minha, mas é que quando eu me toquei achei tão estranho, a minha barba estava desse tamanho”. O que justifica que mesmo que uma pessoa pareça aos outros olhos (ou espelhos) objetivamente de acordo com o que possa estar padronizado, seja esteticamente ou até fisiologicamente, é algo que não importará, frente ao modo como ela se sente em relação ao próprio corpo, se ela se sente fora do peso que considera ideal, do sexo que se identifica, das roupas que lhe cabem, etc. Inclusive em sofrimentos psíquicos mais severos, como a psicose, mesmo que a pessoa esteja completamente íntegra, a mesma tem uma relação com o corpo de despedaçamento e fragmentação. Todos esses exemplos são bastante válidos para questionar a tendência a generalização que ocorre em inúmeras áreas, sobretudo na saúde, pelo manejo com os corpos esperando que todos reajam da mesma forma.

3 – Um corpo que não é meu, nem do Outro: Como foi abordado, precisamos do Outro para nos constituirmos enquanto sujeito, recebemos e somos marcados por significantes emprestados do mesmo. Mas justamente por se tratar de um material acústico que não contém um significado fixo, o que nos é transmitido não corresponde a um determinismo pois não é algo da ordem da intencionalidade ou consciência senão seríamos apenas reproduções. Por outro lado, não significa que o sujeito esteja ileso do que o encontro com o Outro pode suscitar, especialmente em seu corpo, justamente pela incompletude da linguagem, não é vindo o significante que venha a responder pelo enigma do corpo, da diferença sexual. Logo, o corpo do sujeito é tomado pela psicanálise como uma pergunta dirigida ao Outro (IZCOVICH, 2009). Penso que esse modo de encarar a relação que temos também foi algo sentido pelo poeta português Mário de Sá Carneiro quando escreveu: “Eu não sou eu nem sou o outro, sou qualquer coisa de intermédio: Pilar da ponte de tédio que vai de mim para o Outro”. Partindo disso, é pertinente questionar muitas terapias que partem do pressuposto de

instigar as pessoas de que possuem independência e motivação própria para ter o domínio do próprio corpo, algo que ocorre apenas de uma vontade interior. No entanto, a psicanálise defende que um sofrimento que advém do mal-entendido da linguagem a partir da relação com outro, apenas pode ser tratado a partir da mesma: uma fala dirigida a um outro.

Esses pontos que busquei sintetizar parte principalmente da pesquisa e docência na área de saúde mental e sobretudo pelos estudos do qual participo no Laboratório de Psicanálise da Universidade Estadual do Ceará – LAPSU.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. de C. de A. Psicanalista: profissão impossível. **Psicanálise & Barroco em revista**. v.7, n.1: jul. 2009.

CASTANET, Didier. Os corpos contemporâneos In: Stylus. **Revista de Psicanálise**, n. 20, p. 53-75, 2010.

COPPUS, Alinne Nogueira Silva. O lugar do corpo no nó borromeano: inibição, sintoma e angústia. **Tempo psicanalítico**, v. 45, n. 1, p. 15-27, 2013.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Zahar, 2004.

IZCOVICH, Luis. **El cuerpo y sus enigmas**. Universidad Pontificia Bolivariana, 2009.

LACAN, Jaques. (1949). O estádio do espelho. in: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

LACAN, Jaques. (1953) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998

LACAN, Jacques. (1972-1973). **O seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente.** Zahar, 2011.

REFLEXÕES TECIDAS NO CORPO: PRÁTICAS CORPORAIS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

*Camila Úrsulla Batista Carlos
Glycia Melo de Oliveira*

Iniciando o movimento corporal

Nosso corpo somos nós. Somos o que parecemos ser. Nosso modo de parecer é nosso modo de ser. Mas não queremos admiti-lo. Não temos coragem de nos olhar. Aliás, não sabemos como fazer [...]. Nosso corpo somos nós. É a nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. Por isso, tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro [...] (BERTHERAT, 2010, p.3).

Os escritos aqui registrados convidam o leitor a refletir sobre a historicidade do corpo e os desdobramentos educacionais gerados na sociedade. Diversos foram os olhares sobre o corpo na trajetória da humanidade. Diversos foram os estereótipos de beleza, as formas de alimentação, convívio social. Na contemporaneidade, o corpo tem sido, cada vez mais, palco de destaque. Tem sido alvo recorrente na mídia televisiva, nas redes sociais virtuais, bem como nos assuntos escolhidos nas rodas de conversas entre amigos.

Esse interesse desmoderado que a sociedade contemporânea dedica ao corpo não se constitui como um ato reflexivo da própria existência humana, nem tampouco se institui de modo “livre” ou espontâneo. Segundo Sant’Anna (2007), ao determos o olhar sobre o corpo humano nas produções da contemporaneidade não podemos negar a avassaladora comercialização dos desejos e banalização das

emoções, geradas pela impulsionadora redução da existência humana à aparência física.

Esse olhar sobre o corpo revela a concepção do corpo-máquina, contida no pensamento cartesiano. Dito de outro modo: “Os sentidos referem-se tão somente aos objetos do mundo externo, ao reinado da extensão[...] [o corpo] funciona como um autômato, uma máquina sem vontade própria” (NÓBREGA, 2009, p. 43). Assim, a evidência rotulada e aprisionada à imagem do corpo por vezes torna-se incoerente e perigosa, uma vez que se desvincula o corpo da própria existência.

Nóbrega (2009) nos permite compreender que a concepção de corpo a que este texto remete é o corpo-próprio, fato que implica reconhecermos que ele não é uma massa material inerte, destituído de subjetividades. Nessa perspectiva, consideramos o corpo como a expressão da existência do *ser*, levando em conta a realidade biológica, cultural e existencial do sujeito. Entendemos a sua existência na interconexão entre a apresentação física, mecanismos fisio-biológicos, sensações, emoções, desejos e cultura que constitui o humano. Há, pois, um entrelaçamento de significações coletivas que permitem a existência particular no mundo vivido. Assim posto:

Compreender o corpo no cenário contemporâneo é uma tarefa que envolve paradoxos. Pensar sobre o corpo é pensar também o modo como determinados discursos materializam-se em determinadas práticas sociais, haja vista que a nossa relação corporal com o mundo é uma contingência que marca tudo o que tem lugar fora do corpo, inclusive nas investigações científicas ou filosóficas, bem como nas intervenções educativas (NÓBREGA, 2010, p.36).

Conforme vivenciamos nosso corpo, temos possibilidades de conhecê-lo. Sofrimentos, prazeres, podem ser revelados e, às vezes, escondidos. Desafios, permissões ou restrições vão sendo impostos ao corpo em movimento. Saltar, gingar, ficar de cabeça para baixo,

mergulhar na água do mar, ser massageado, jogar bola, são vivências corporais, numa infinidade de outras possibilidades, que despertam sentidos diferentes em cada um, de acordo com experiências anteriores (MENDES, 2005).

Conhecer o próprio corpo também requer o conhecimento do corpo do outro. Perceber as semelhanças e diferenças entre seres humanos, assim como entre o humano e outros seres vivos, pode contribuir para que percebamos que somos parte da natureza. A semelhança e diferença entre corpos pode ainda colaborar para suscitar reflexões sobre a sociedade em que estão inseridos, sobre suas singularidades, comunicação, o que faz as diversas práticas corporais atravessarem fronteiras e serem ressignificadas pela comunidade que os incorpora (MENDES, 2005).

Foto 1 – Apresentação do grupo GRUDUM



Fonte: Eder Luiz Adelino (2016). Arquivo Grudum.

Compreensões sobre o movimento humano

Traçar reflexões em torno do movimento humano implica tecer diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo, assim, intercessões de olhares diante da concepção de corpo. **Terreno misterioso, remetido ora à natureza, ora à cultura, o corpo é**

lugar sensível dessa delicada interconexão (SOARES; TERRA, 2007).

Traço mais significativo da presença humana, historicamente temos nos apartado de nós para falar do corpo. Medido, pesado, medicado, rotulado, discriminado, o corpo não é algo alheio a nós. A nossa experiência de vida é corporal, repleta de significados, simbolismos e intencionalidades, o que nos leva a afirmar nossa condição de seres bioculturais.

O fascínio que o corpo exerce é imenso, pois é ao mesmo tempo material e imaterial. Constituído de carnes e entranhas, mas também de subjetividade, não cessa de nos surpreender, de revelar em seus mais íntimos recônditos os traços da história e da cultura em sua constituição (SOARES; TERRA, 2007, p.112).

Há, pois, uma intencionalidade no movimento humano nem um pouco destituída de elementos culturais e biológicos, mas sim em híbrida relação. Nessa perspectiva, não podemos deixar de referenciar a concepção de *autopoiesis*, defendida pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela, uma vez que considera o organismo vivo, capaz de se autogerar continuamente. Para a teoria da *autopoiesis*, o ser vivo se constitui a partir de suas relações com o entorno, sendo fundamental o entrelaçamento entre as ações biológicas e os fenômenos sociais para tal constituição (MATURANA; VARELA, 2001).

Tal teoria reafirma as transformações epistêmicas ocorridas a partir da década de 1950, congregando uma nova concepção para a constituição humana e, especificamente, na Educação Física, para o movimento humano. Vale frisar que o movimento não é simplesmente a expressão anatômica e mecânica do ser, mas a expressão dotada de significação e intencionalidade. Essa intenção e significação atribuem a originalidade do sujeito expressa pelo movimento. Desse modo:

Realizar um movimento não é, pois, ser capaz de repetir gestos padronizados, mas sim ser capaz de apreender o em torno, o mundo humano. Realizar um movimento é realizar os projetos de nossa existência, é saber-se enquanto ser de potencialidades originais (NÓBREGA, 2009, p.72).

Essa compreensão de Nóbrega que abarca a intencionalidade do gesto, da expressividade corporal, nos faz refletir sobre a cultura de movimento, termo que tem sido divulgado na Educação Física brasileira a partir dos estudos de Kunz (1991), compreendida como critério organizador do conhecimento da Educação Física Escolar. Para este autor, a Cultura de Movimento ultrapassa a concepção de movimento humano relacionado a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço. Ao considerar o ser humano que realiza o movimento, a proposta do autor passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano. Há, então, a superação da visão mecanicista do corpo, uma vez que este se constitui de modo inseparável ao mundo em que vive.

Foto 2 – Apresentação do Grupo GRUDUM



Fonte: Eder Luiz Adelino (2016). Arquivo Grudum.

De acordo com Mendes (2013, p.17), “[...] a cultura de movimento refere-se às relações existentes entre os movimentos e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura [...]”, ou ainda “[...] conceituação de caráter mais global que concretiza práticas culturais nas quais o movimento humano é o elemento principal de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas, tradicionalmente, por comunidades ou sociedades” (SOARES, 2005, p.50).

Apesar desse conceito não ser exclusivo à Educação Física, essa área do conhecimento detém tradição na discussão que abarca o corpo e o movimento.

Corpo que salta, que dança, que joga, que corre, que ginha, caminha ou que nada. Que pisca e se estica, que rola e se enrosca, que vibra e sacode. Que foge. Corpo que ri, que chora, que grita, que sofre e goza. Corpos que se expressam fazendo aflorar as diversidades de sentidos criadas a partir do movimento (MENDES, 2013, p. 36).

Entre tantas possibilidades de pensar o corpo em movimento suscitamos a dança, prática corporal que ilustra este texto através de imagens do Grupo de Dança Universitário de Mossoró - Grudum/UERN. Porpino (2006) afirma que o corpo conta a sua história ao dançar, não numa perspectiva linear, mas imersa em rupturas, de forma diversa e multifacetada e, acima de tudo, de forma imprevisível.

[...] Pensar a dança é pensar nos muitos momentos em que a comunicação escrita ou falada não foi suficiente para expressar as angústias ou o desejo de poetizar. Se a dança fosse um texto escrito, poderia ser uma poesia; se fosse um discurso falado, poderia ser uma declaração de amor à vida; mas sendo gesto, a dança só pode ser o próprio bailarino em

movimento dançante. Aí está a sua peculiaridade, a sua sutileza e a sua riqueza, pois, para além dos múltiplos códigos atribuídos ao dançar, será sempre na gestualidade do corpo que ela poderá ser compreendida pelo homem (PORPINO, 2006, p.28).

Institucionalizadas ou não, as práticas corporais são objetos de reflexão e realizadas por diversos profissionais. No âmbito da Educação Física, por exemplo, temos vários cenários de intervenção: a academia de ginástica, as diversas modalidades esportivas, o treinamento funcional ao ar livre, as travessias marítimas a nado, a escola, o clube, entre outros.

As práticas corporais podem, então, ser configuradas como pedagogias que intervêm sobre o corpo, portanto, expressão concreta de possibilidades de educação. São discursos que movimentam ideias de corpo, saúde, beleza, felicidade humana e revelam segredos e desejos ocultos de indivíduos e das sociedades e culturas que as criam e destroem (SOARES, 2005, p.50).

A relação com o outro, seja na perspectiva professor-aluno, técnico-atleta, terapeuta corporal-paciente é sempre mediada pela concepção de corpo, educação, sociedade e vida desse profissional. Por essa razão, o exercício de compreender a perspectiva humana, os anseios e desejos, trajetórias de vida não podem ser negligenciado para a vivência significativa das práticas corporais.

Intercessões: práticas corporais e educação

Diante de uma sociedade capitalista e prioritariamente racionalizadora, a educação formal não pode congregar na formação de sujeitos reprodutores de desejos ideias advindas da padronização sociomidiática. O movimento deve ser despertado aos alunos a partir da percepção de seus sentidos e significados, uma vez que estes o constitui. Nesse ínterim, o professor não considera ao aluno a propriedade do corpo como mercadoria ou mero reprodutor de movimentos mecanizados, mas como corpo vivo que, ao mover-se, marca sua singularidade e autonomia.

Com efeito, os métodos de ensino escolhidos revelam a concepção de mundo e de ser humano que o professor detém. A insistência na tradicionalidade como método hegemônico para a educação castrará a possibilidade de construção de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Devemos ressaltar, portanto, que entendemos os educandos como produtores de conhecimento a partir de sua historicidade e relação no/com o mundo. Assim, ao realizar movimentos, os alunos não são objetos “[...] mas são sujeitos, cuja condição corporal marca sua singularidade e autonomia, pois o corpo é vivo e significativo e ao mover-se, o sujeito humano cria e recria a história e a cultura.” (NÓBREGA, 2009, p. 90).

Ao compreendermos a Educação Física por lentes que permitem o olhar amplo e diversificado de possibilidades vividas *no* e *pelo* corpo, interceptamos as práticas corporais como componente da cultura de movimento que agrega as mais diversas formas do ser humano se manifestar corporalmente. As práticas corporais contemplam vivências de origem ocidental, como as ginásticas, modalidades esportivas, caminhadas, entre outras; e as de origem oriental, como tai-chi, yoga e outras.

As comunidades agregam as práticas corporais que constituem a cultura de movimento do seu povo. A cultura de movimento de uma sociedade está relacionada diretamente com os hábitos de movimentar-se, com a intencionalidade do movimento e a representação daquelas ações para aquele determinado grupo. Isso significa que as práticas corporais instituem sentidos e significados convergentes à identidade do povo que as vivenciam.

Certamente, o jogo de futebol é uma prática corporal que reflete marcadamente a significação da historicidade e cultura do povo brasileiro. Nesse mesmo sentido, a esgrima exerce tal significação para a cultura europeia, no entanto se faz distante de revelar repercussões para a brasileira. Tais fatos elucidam a compreensão de que as práticas corporais revelam a identificação construída pelo povo de determinada comunidade (CARVALHO, 2006).

No contexto da escola, pensamos que a Educação Física como componente curricular deve desafiar a vivência tradicional das práticas corporais e possibilitar ao aluno a experiência da descoberta

de outras culturas, rompendo com a padronização de atividades que “domesticam” os alunos às consumirem como única possibilidade de movimento ao corpo. É tempo de valorizarmos a formação de uma memória corporal que instigue o inusitado, de modo que o movimento vivenciado possa contribuir para a experiência de reconhecimento corporal no mundo.

Pensar a cultura de movimento no contexto da educação básica requer um olhar cuidadoso para as particularidades do contexto, um olhar que seja capaz de enxergar as várias nuances dos usos do corpo, das expressões de movimento. Os esportes, as lutas, as ginásticas e outras manifestações do patrimônio cultural da humanidade, apesar de terem sido criadas e vivenciadas em contextos específicos, podem ser reconhecidas, experienciadas e ressignificadas em diferentes espaços sociais, inclusive na escola.

Considerar os vários contextos, espaços físicos, particularidades dos níveis de ensino e objetivos a serem abordados nas aulas de Educação Física a partir das diferentes práticas corporais é tarefa imprescindível para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre estas, para que ultrapassem as informações advindas das diversas fontes midiáticas e de referência de outros espaços em que tais manifestações acontecem. Longe de priorizar estereótipos de corpos e performances, a escola deve ser um espaço de discussão, reflexão, problematização, apreciação e vivência criativa e significativa das referidas manifestações da cultura de movimento (PORPINO, 2005).

Concordamos com Melo (2008) que as relações educativas devem ser pensadas, problematizadas e contextualizadas a partir da compreensão do corpo uno, que se desenvolve em movimento e não inerte. Nesse caminho, Nóbrega (2005, p. 610) aponta: “Não se trata de incluir o corpo na educação. Ele já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

Por essa perspectiva, a Educação Física pode exercer significativas experiências na formação humana, uma vez que as vivências corporais se constituem no decurso histórico da vida, não limitando-se à infância, mas sendo instituída continuamente “[...]”

durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência” (LE BRETON, 2012, p.9). Soares (2006, p.110) corrobora esse pensamento ao admitir que:

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de modo singular: dá-se não somente por palavras, mas por gestos, coisas, pelo lugar em que vivemos.

Ao apropriar-se do conhecimento voltado ao fazer corporal, revelado pelo movimentar-se, a Educação Física apresenta múltiplas possibilidades de experiências instituídas pelas práticas corporais. Experiências vividas em movimento nos suscitam inúmeras aprendizagens, em especial as nossas descobertas corporais e as possibilidades de usos que podemos fazer do nosso corpo, e isso se experimenta em diferentes situações e contextos nos quais vivenciamos aprendizagens pelo movimento (MELO, 2008). Uma perspectiva educacional que não se aplica apenas à escola, mas também aos mais variados contextos de educação não-formal e informal⁹.

⁹ Para Libâneo (2013), as caracterizações das influências educativas podem se constituir de modo Intencional ou Não-intencional. “A educação não intencional refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Tais influências, também denominadas de educação informal, correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes” (LIBÂNEO, 2013, p.15). Já a educação intencional caracteriza-se em sentido amplo e sentido estrito. No primeiro, “[...] a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente” (LIBÂNEO, 2013, p.15), ou seja, ocorre nas variadas instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade; No segundo. “[...] a educação ocorre em instituições específicas,

Foto 3 – Apresentação do grupo GRUDUM



Fonte: Eder Luiz Adelino (2016). Arquivo Grudum.

Sempre em movimento

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. (LE BRETON, 2012, p.7).

A existência é corporal! Existir significa, em primeiro lugar, mover-se em determinado espaço e tempo, entendendo que o fazer do homem no mundo revela-se pela sua corporeidade. Corpo que transforma e, simultaneamente, é transformado pelo meio, produzindo sentidos continuamente. Isso significa que a aprendizagem das práticas corporais agrega constante aprendizado influenciado pela relação do indivíduo com o mundo.

escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada” (LIBÂNEO, 2013, p.15).

Pensar o corpo e o movimento a partir de uma concepção ampliada da existência humana implica reconhecer as múltiplas significações do ser e do conviver, nos permitindo ter um cuidado de si e do outro de forma mais significativa. Nesse ínterim, a cultura de movimento reconhece as especificidades simbólicas de determinadas sociedades e culturas que imprimem formas de usar o corpo e suas práticas corporais.

Esse olhar alargado reconhece o indivíduo enquanto sujeito que deseja, sente e deve ser respeitado em suas particularidades. Se a mídia e os discursos formais nos influenciam a buscar certos padrões corporais e sua institucionalização, esse olhar mais sensível retoma a multiplicidade do belo, do significativo e do viver.

Apesar de atribuir sua origem e tradicionalidade às ciências biológicas, a Educação Física vem ampliando a concepção de corpo ao dialogar também com as ciências humanas, o enxergando como biocultural e as práticas corporais na diversidade de possibilidades que a existência humana agrega. Desse modo, a expressão humana vem sendo revelada corporalmente e vivenciada nas diversas práticas corporais, as quais possibilitam ao indivíduo viver sua humanidade corpórea. Isso nos permite compreender que a relação humana com o mundo é construída *pele e no* corpo.

Referências

BERTHERAT, T. **O Corpo Tem Suas Razões: Antiginástica e Consciência de Si**. 21. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CARVALHO, Y.M. Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica. In: **Revista brasileira saúde da família**. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Brasília, 2006, p. 33-45.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUI, 1991.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M.S. Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIBÂNIO, J.C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Tradução de Jonas Pereira dos santos. Campinas, SP: editorial Psy II, 2001.

MELO, J.P. A Educação Física como componente curricular: seu lugar entre os saberes escolares. In: SCHNEIDER, Osmar, et al. (Org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.

MENDES, I. B. S. O conhecimento do corpo na educação física escolar. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Livro didático 3: o ensino da educação física de 5ª a 8ª séries**. Natal/RN: Paidéia, 2005.

_____. I.B.S. **Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos**. Paraná: CRV, 2013.

NÓBREGA, T.P. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago.2005.

NÓBREGA, T.P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 3. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

PORPINO. K. de O. Jogo, esporte, ginástica e luta: sentidos da cultura de movimento na educação física. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Livro didático 3: o ensino da educação física de 5ª a 8ª séries**. Natal/RN: Paidéia, 2005.

_____. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Edufrn, 2006.

SANT'ANNA, D.B. de. Uma história do corpo. In: SOARES, Carmen (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

SOARES. C.L. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas corporais**. v. I. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.

_____. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES. Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e História**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES. C.L; TERRA, V. (Org). **Pesquisas sobre corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados, 2007.

A LITERATURA NO CURSO DE PEDAGOGIA: CAMINHOS PARA A AUTOFORMAÇÃO

*Míria Helen Ferreira de Souza
Iata Anderson Fernandes*

Palavras iniciais

Fruto das ações desenvolvidas na pesquisa intitulada *A literatura no curso de Pedagogia: caminhos para a autoformação*, vinculada ao Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM), da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), este artigo apresenta um diálogo sobre literatura e suas possibilidades de valorização das descobertas e redescobertas do leitor sobre si, sobre o outro e sobre o contexto em que vive. Esse movimento sinaliza a evolução do homem e da ciência de modo intercomplementar e ilumina o processo autoformativo, desencadeado sempre que um novo conhecimento é revelado.

O interesse pela temática adveio da ideia moriniana de que o contato direto com as artes, em todas as dimensões (literária, poética, cênica, musical, pintura, escultura, cinematográfica), desencadeia o retrato vivo da condição de ser (MORIN, 2010). Nesse sentido, a literatura, foco dessa abordagem, assume o papel de elemento essencial para o crescimento racional e emocional do homem, por representar a história humana contada em forma de arte.

No que diz respeito à formação inicial na graduação em Pedagogia, devemos ressaltar que exerce papel fundamental na formação humana e no desenvolvimento profissional docente, mantendo entre si uma dependência singular do processo autoformativo. Por essa razão, consideramos que os aprendizes de

professores não devem relacionar-se apenas, cotidianamente, com literaturas que abordem a tecnicidade do processo de formação, mas também com textos que imprimam possibilidades de descortinamento das subjetividades e de libertação dos padrões convencionais literários didatizados.

Por se tratar de um momento de autoformação, em um relacionamento consigo e com os outros, a graduação em Pedagogia suscita o remodelamento de práticas de ensino corriqueiras e sem sabor. Nesse caso, a leitura de textos menos densos no decorrer do curso corrobora o desenvolvimento da capacidade de lidar com as mais diversas situações vividas na complexidade de realidades pessoais e/ou descritas num livro, como também somatiza experiências de vida e contribui para a constituição de um profissional docente leitor mais humano, apto a governar o processo de transição que se põe diariamente nas ações que realiza no espaço da escola.

No intuito de investigar se as intenções docentes frente ao trabalho com a literatura contribuem de fato para o processo de autoformação dos graduandos de Pedagogia, investigamos os Programas Gerais de Componentes Curriculares/PGCC de disciplinas obrigatórias do 5º e 6º períodos do curso de Pedagogia do campus central da UERN, dos semestres 2015.1 e 2015.2. Elegemos a pesquisa documental por não exigir contato direto com os autores dos documentos (GIL, 2010).

A pesquisa bibliográfica também foi utilizada, haja vista a necessidade de conhecimento acerca de ideologias teóricas que cerceiam a temática (GIL, 2010). O estudo baseou-se em aportes teóricos que discutem Literatura, Formação humana e profissional docente, Autoformação, com destaque para Martins (1994), Freire (2011), Villardi (1999), Miguez (2009), Todorov (2009), Freire (2010, 2001), Morin (2010), Josso (2010) e Galvani (2002).

O artigo está estruturado em três momentos. O primeiro apresenta especificidades da pesquisa intitulada *A literatura no curso de Pedagogia: caminhos para a autoformação*. No segundo momento, revelamos as contribuições dos professores do curso, por intermédio das propostas de ensino descritas nos PGCC para a formação leitora dos graduandos de Pedagogia. Encerramos tecendo posicionamentos

sobre os aprendizados adquiridos no decurso deste trabalho investigativo.

Mergulho nos aspectos teóricos-metodológicos acerca da literatura e autoformação

Segundo Edgar Morin (2010, p. 48), a literatura é “escola de vida”. Refletir sobre essa afirmação aproxima-nos da compreensão de que, ao ler, o sujeito evidencia possibilidades de expressão das relações que mantém com o outro, descobre a poesia implicada no silêncio da palavra e, por meio dela, o deslumbre, o encanto e a emoção, sensações experimentadas no viver. Ler também oportuniza o encontro com experiências pessoais/subjetivas, vislumbra a impossibilidade de separação da totalidade humana no plano cósmico, físico, biológico, cognitivo, religioso, humano e animal, uno/múltiplo e, ainda, imprime o contato com as subjetividades e objetividades da vida humana.

Sob o enfoque de Martins (1994), Villardi (1999), Coelho (2000) e Miguez (2009) a leitura, enquanto ato de atribuição de sentidos, impõe uma imensurável responsabilidade sobre os ombros dos sujeitos sociais, uma vez que elegem a impossibilidade de ver/perceber/entender o mundo pela metade. Para os autores supraditos, o aspecto fundante da relação da leitura com o leitor se formaliza pela possibilidade de construção de novos significados e conhecimentos sobre o ser, a vida e o conhecimento.

Tais posicionamentos fazem menção à literatura quando sugerem que, ao ler, o sujeito leva em consideração aspectos como as relações do texto com outros de mesmo pensamento ou com autores que a ele se contrapõem, seja à época em que foi escrito ou na atualidade. Esse exercício propicia o desenvolvimento da capacidade de ler, refletir, pensar, mas também de sentir, emocionar-se, apurar a sensibilidade, sonhar. Elementos que caracterizam a leitura literária devido esta não se render a temporalidades, pensamentos singulares e pessoas.

A leitura literária amplia a capacidade de entender o mundo, haja vista estarmos rodeados de linguagem. Esse pressuposto anuncia que o aluno necessita aprender a canalizar a atenção na constituição

do texto, pois ele é um meio de contato com pluralidades de significados que a língua possui (LAJOLO, 2004). Partindo desse enfoque, podemos afirmar que ler literaturas variadas manifesta no leitor o protagonismo do personagem, bem como o ajuda a refletir sobre a vida e construir significações para ela. A literatura desperta paixão no ouvinte e isso o transpõe a ser leitor. Ler é, portanto, algo que contribui para o acolhimento do humano dentro e fora dos bancos escolares, ação que leva o homem a pensar sobre si e no outro e o incentiva a abrir-se à escuta das vozes que respingam por todos os lados.

É consensual que as estratégias de leitura veiculadas nos espaços de ensino ainda não suprem a necessidade dos alunos em ler e compreender os sentidos do texto, por isso devem ser instigadas, com o intuito de que o aprendizado adquirido por meio da literatura auxilie na interação, interpretação e compreensão da realidade (FREIRE, 2011). É necessário distanciar-se do equívoco de pensar a leitura da literatura para explicar algo, pois ler é para exalar prazer, relaxar e vivenciar experiências ainda não vivenciadas.

Ainda sobre o ato de ler, Souza (2014) considera que culmina num processo autoformativo, pois a autoformação transporta à compreensão de que o sujeito “em formação” precisa *entender e ser* protagonista de si. A autoformação aqui descrita toma como base a definição de Galvani (2002), ao chamar a atenção para o prefixo “auto”, que designa *por si*, e que, ao ser atado à palavra “formação”, passa a representar um processo humano cotidiano produzido a partir do conjunto de interações do ser consigo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o meio ambiente (ecoformação).

Pensamos a autoformação como mecanismo próprio do sujeito, devido ser ele um “ser que se faz” nas relações que tem com e no mundo e, ainda, com os outros (FREIRE, 2001, p. 87). Nessa perspectiva, para autoformar-se o sujeito não depende sumariamente de ações formadoras sistematizadas em instituições educativas, mas, também, das reflexões acerca das coisas que experiencia.

A relação íntima com a leitura literária desafia possibilidades autoformativas quando construímos diálogos com o lido/ouvido e passamos a vivenciar a tríade autoformadora descrita por Galvani

(2002). Desse modo, quando assumimos o protagonismo do personagem da história e desnudamo-nos de pré-conceitos estamos a experimentar a autoformação. Mas a heteroformação também ocorre, quando reconhecemos pedaços de nossa vida nas tramas vividas pelo outro (protagonista). Já a ecoformação a vivenciamos quando o contexto da narrativa literária nos transfere do espaço físico para o imaginário e visitamos ambientes diversos e interagimos com culturas diferentes.

Na leitura literária, assim como na autoformação, são os leitores que conduzem a tomada de decisão consciente e a recepção das influências sociais e físicas. Esses aspectos alimentam o pressuposto de que a autoformação perpassa os limites da educação concebida como transmissão de saberes (GALVANI, 2002), bem como desfaz a ideia de que ler é para responder a questões preestabelecidas.

Literatura no curso de Pedagogia - caminhos para autoformação: nuances da pesquisa

Das discussões teóricas acima esboçadas e do trabalho dissertativo *LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA: Nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector* surgiu o projeto de pesquisa *A literatura no curso de Pedagogia: caminhos para a autoformação*, que tem como questão norteadora: o que os graduandos do curso de Pedagogia da UERN estão lendo contribui para o processo de autoformação ou apenas evidencia a formação profissional?.

A pesquisa almejou desvendar se as literaturas lidas pelos graduandos de Pedagogia contribuem para o desenvolvimento do processo autoformativo ou se simplesmente se resumem à busca de aprofundamentos teóricos direcionados linearmente à formação profissional. As categorias de análise definidas para o estudo foram: literatura, autoformação e formação humana e profissional docente.

Como pressuposições, esta investigação considerava que o processo de formação inicial se instaura na leitura de teorias focadas na tecnicidade da ação docente, na utilização de recortes de obras que forjam a possibilidade de o graduando apreender o texto e o contexto do manuscrito e na fragmentação de ideias que desconsideram a

complexidade do ato de aprender-ensinar-aprender enquanto uma eterna pesquisa, como postula Freire (2010), ao enlevar a existência de um nó relacional que atrela o aprender, o ensinar e o autoformar-se.

A relevância da pesquisa em destaque acentua-se quando impomos credibilidade ao fato de que a ausência de contato com a literatura compromete a formação humana, visto que ela se encaixa no nível das interações imaginárias e que a imaginação é um recurso humano fundamental à sobrevivência. Outro elemento pontual refere-se à contribuição dos resultados obtidos para o planejamento de ações docentes no curso de Pedagogia da UERN, voltadas à inclusão de literaturas que focalizem a possibilidade de instituir a humanização nos processos formativos.

Por favorecer o estudo do cotidiano, elemento no qual baseamos nossas conclusões, sem a exigência de construção de um retrato fiel dos acontecimentos (OLIVEIRA; GOMES, 2005), a modalidade escolhida foi uma pesquisa etnográfica, de cunho qualitativo. O método analítico igualmente foi fonte de inspiração, visto ser um mecanismo renovável em função dos problemas que nos propusemos a investigar (BARDIN,1977).

O universo pesquisado foi o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do Campus Central/Mossoró/RN. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 5º e 6º períodos do curso de Pedagogia que estavam cursando as disciplinas de Ensino de História, Ensino de Ciências, Ensino de Geografia, Educação Especial, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, Literatura e Infância e Estágio Supervisionado I e II, nos semestres letivos de 2015.1 e 2015.2, e seus respectivos docentes. A construção de dados foi permeada pela entrevista semiestruturada com os discentes, e pelo questionário semiaberto com os docentes.

A pesquisa compreendeu as seguintes etapas: submissão da proposta investigativa ao Departamento de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG/UERN) para avaliação; realização de estudos teóricos das categorias da pesquisa; análise documental dos PGCC dos componentes curriculares antes descritos, foco deste artigo; coleta de dados, a partir de entrevistas com alunos e questionários com docentes do 5º e 6º períodos do campo delineado

para a investigação; tabulação e sistematização dos dados; e, por fim, produção e publicação dos achados da pesquisa em eventos científicos e/ou periódicos, além da elaboração de relatório final a ser enviado à PROPEG/UERN.

A pertinência deste trabalho revela-se na perspectiva de incitar reflexões que suscitam mudanças significativas nas metodologias docentes frente ao currículo do curso de Pedagogia/UERN em relação aos saberes necessários à formação do pedagogo e do humano. Dentre tantos, evocamos a inclusão da leitura de literaturas que preencham os vazios da alma e impulsionem o alunado a reconhecer-se como sujeito em constante formação.

Propostas de formação/autoformação: planejando a tessitura de leitores para a profissão ou para a vida?

Na introdução da obra *Experiência de vida e formação*, Josso (2010) caracteriza a autoformação como sinônimo de reabilitação, de autoapoiese, ou seja, de produzir a si mesmo. Nessa linha de pensamento, autoformar-se é um aprendizado permanente, que ocorre todos os dias, em todos os lugares, em todos os livros, em todas as artes, em todas as histórias, em todas as fases da vida. Esse pressuposto iluminou a análise dos oito PGCCs de componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia, Campus Central da UERN, conforme exposto no quadro a seguir:

PERÍODO	PGCC ANALISADOS
5º	Ensino de História
	Estágio Supervisionado I
6º	Ensino de Língua Portuguesa
	Ensino de Matemática
	Estágio Supervisionado II
	Língua Brasileira de Sinais
	Literatura e Infância
	Seminário Temático II

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da Pesquisa, 2015.

A ausência de interpretação de documentos das disciplinas Ensino de Ciências, Ensino de Geografia, Seminário Temático I e Educação para a Diversidade, do 5º período, se deu devido à inexistência de registro de dados a seu respeito na secretaria do Departamento de Educação/DE do curso de Pedagogia/Campus Central/UERN.

Na análise dos documentos registrados, evidenciamos o aparecimento da leitura como estratégia metodológica em todos os documentos analisados. Isso respeita a ideia de que o homem é um ser que acontece na linguagem e que “[...] Não temos maneira de nos referirmos a nós mesmos, ou a qualquer coisa, fora dela” (MATURANA, 1997, p. 269). A forma como interpretamos o mundo e compreendemos a realidade, seja por meio do que lemos ou vivemos, parte do princípio de que é preciso compreendermos o modo pelo qual fazemos uso da própria compreensão, enquanto seres humanos e observadores.

Ficou notório também que os objetivos elencados pelos PGCC investigados não reforçam a relação com a leitura literária. Os PGCC de Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado I e Literatura e Infância, especificamente, abordam a leitura como parceira na aquisição dos saberes inerentes ao componente curricular, conforme apresentamos abaixo:

Refletir sobre estratégias de ensino da língua portuguesa (leitura, produção de textos e análise e reflexões sobre a língua-gramática) (PGCC DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/6º PERÍODO – PEDAGOGIA/UERN, 2015).

Estudar situações problemas com base em referenciais teóricos (aportes teóricos, proposta pedagógica da escola, proposta curricular da escola) que contribuam com o exercício da práxis pedagógica (PGCC DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I/5º PERÍODO, PEDAGOGIA/UERN, 2015).

Refletir sobre leitura como processo de compreensão crítica de linguagem e não somente

como decodificadora de signos (PGCC DE LITERATURA E INFÂNCIA/6º PERÍODO, PEDAGOGIA/UERN, 2015).

Na ementa do PGCC de Ensino de História consta o estudo da “história numa perspectiva interdisciplinar”, enquanto a de Ensino de Língua Portuguesa focaliza a construção dos “conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade”. Destacamos que, se a interdisciplinaridade é elemento recorrente nos programas de ensino, conseqüentemente, a leitura de literaturas deveria aparecer nos seus referenciais.

Os outros documentos analisados perfilam intenções que fazem relação intrínseca somente com a leitura de textos teóricos que abordam o “conteúdo” da disciplina. Assim, ao vislumbrarmos os procedimentos metodológicos dos PGCC detectamos que a leitura reside como estratégia em todos componentes curriculares investigados.

O estudo dos referenciais que compõem os PGCC analisados revelam que os materiais escolhidos para subsidiarem as discussões realizadas no decurso das aulas valem-se de obras de cunho meramente didático, voltadas ao entendimento de conceitos técnicos referentes ao conteúdo de cada componente curricular. Esse achado desconsidera a aplicabilidade de um ensino interdisciplinar, como apontado nos programas de Ensino de História e Língua Portuguesa.

Não encontramos, portanto, nenhuma obra literária menos densa indicada nos programas observados, nem mesmo no espaço dedicado à bibliografia complementar. Quando citamos a expressão *menos densa* estamos nos reportando a leituras literárias que suscitam a experiência de aprender a olhar de dentro para fora, de desenvolver o sentimento de pertença às histórias lidas, que, às vezes, são revelações de situações experimentadas pelo leitor em sua realidade (LAJOLO, 2004).

Esclarecemos que as reflexões aqui apresentadas não se configuram em críticas desvalorizadoras do empenho profissional dos docentes uernianos. Apenas enlevam a intenção de reforçar possibilidades de novas descobertas de ensinar/fazer docência, já que

o curso de Pedagogia/UERN equivale à formação inicial de sujeitos que adentrarão os espaços pedagógicos com o intuito de mediar aprendizados que culminem na formação integral dos alunos.

Porém, como leitores de mundo, percebemos que não basta ensinar ao graduando a buscar aprendizados em materiais didáticos repletos de conteúdos científicos. É efervescente a necessidade de mediar condições para que, nesse processo de formação inicial, eles aprendam a perceber a ciência que exala das leituras literárias. Essa condição transporta o reconhecimento da assimetria existente entre a literatura e a ciência ensinada nos cursos de formação, por isso, é primordial que ambas tenham espaço dentro do contexto universitário, por representarem uma aliança que culmina num processo de autoformação que não ocorre apenas pela educação, mas na inteireza do mundo. É preciso, pois, reforçarmos que o papel da docência é permeiar possibilidades éticas de construção do sujeito por ele mesmo, já que o homem, em eterna formação, precisa adquirir conhecimento para saber aplicá-lo em todos os momentos, em todos os lugares, ao longo da vida (FREIRE, 2010).

Com efeito, os PGCC analisados desconsideram a perspectiva de que a literatura é a via que adapta o sujeito à sua condição humanizadora e isso evidencia que os programas não tecem considerações significativas ao fato de que o aprendiz de professor é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da própria formação e que, por isso, é preciso lhes apresentar o mundo em que vivem. Como os livros de cunho meramente técnico não têm essa capacidade, torna-se enfático ensinar o desenvolvimento da escuta poética das coisas descritas em narrativas literárias para se autoformar.

Últimas palavras...

Pensar a formação humana e profissional e a autoformação por meio da literatura requer dos sujeitos investimentos no conhecimento de si. Esse elemento reside nos escritos literários fomentadores do processo reflexivo que transporta o homem para além da realidade e o instiga a sentir o lido.

A sensibilidade para com as sensações imbricadas num texto contribui para o entendimento das particularidades do mundo interno e externo do sujeito, e a leitura de cunho estritamente conceitual não dá conta disso, porque somente a leitura literária tem a capacidade de mostrar os segredos sem revelar os mistérios. Esse é o aspecto mágico que fortalece a união entre o *eu* de cada sujeito e aquele que se molda a partir do que aprende com o que lê. É com este pensamento que a literatura se promove como contributo ao processo de autoformação: lendo, o sujeito aprende sobre si, sobre os outros e sobre as coisas.

A pesquisa em decurso revelou que há a necessidade de reviver a relação entre a leitura e os graduandos, pois, por meio da literatura, podemos “viver experiências singulares” (TODOROV, 2009, p. 77). Como é proposta do curso de Pedagogia mediar o entendimento de que a docência é responsável pela formação integral do aluno, o uso de aportes literários devem ser incentivados, a fim de que o aprendiz de professor se descubra e redescubra novos caminhos para contribuir com o avanço do ensino.

Decerto, o estudo de textos conceituais é imprescindível ao aprendizado da docência, porém, saber encontrar-se e se envolver na poesia instaurada nos ditames científicos sugere a constituição de um jeito de fazer docência pautado na ideia de que dentro da ciência há poesia.

Posto isto, podemos afirmar que os programas de ensino investigados estão preenchidos de inspirações perdidas, porque supervalorizam informações cumulativas que castigam os alunos a memorizarem conceitos, quando a ânsia é sentir a intervenção desse aprendizado no próprio viver.

Ante um cenário que postula uma leitura que não ajuda na formação do homem e nem serve para a vida, se faz pertinente despertar a docência para o exercício de criação de leitores para a vida, ou seja, de leitores que interajam com o texto, deformando-os e reformando-os a partir de suas capacidades imaginativas, mas que mergulhem nos meandros da urdidura e aprendam a ser e fazer.

O ato de aprender depende de uma dinâmica que cruza o dito, o escrito e o lido, assim como da escuta do silêncio presentificado na

palavra não dita, mas que promove a abertura de espaço para o estabelecimento de novas representações provenientes da autoformação. Esse conjunto de situações reveladas no ambiente da pesquisa desvela que as intenções dos docentes de Pedagogia, autores dos programas dos componentes curriculares analisados, ainda deixam a desejar no que se refere a um processo formativo/autoformativo, por meio da literatura. Essa constatação reafirma que, se não forem ensinados a se deliciarem com a literatura os graduandos de Pedagogia continuarão a reproduzir o pragmatismo que se perpetua no chão da escola e, assim como seus ensinantes, ficarão na penumbra de uma proposta educativa que não evidencia o descortínio do homem como centro (FONSECA, 2007).

Ler é uma expressão humana e instituir a literatura nos cursos de graduação em Pedagogia sinaliza a capacidade de enxergar que o aprendiz de professor, assim como seus mediadores, é um conto literário e isto é o que traduz o ser que se forma/autoforma e detém o direito de exprimir a palavra humana, de gritar seus desejos, dores, lamentos, alegrias e não apenas de ser treinado para ser professor.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal. Edições 70, 1977.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. **A odisseia de si: Reconstrução do homem em Clarice Lispector**. 2007. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2007.

FREIRE. Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção Leitura).

GALVANI, Pascal. A autoformação numa perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: TRION, 2002, p. 93-121.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2001.

JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação.** Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

MATURANA, Humberto. R. **A ontologia da realidade.** Organização e tradução Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo horizonte, MG: Ed. UFMG, 1997.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil:** o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Sonia Cristina de; GOMES, Cleomar Ferreira. **A abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições.** In: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=702>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

SOUZA, Míria Helen Ferreira de. **Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector.** 2014. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN.

_____. **A literatura no curso de Pedagogia: caminhos para a autoformação.** 2015. 10 f. Projeto de pesquisa – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

TODOROV, Tzevtan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

CRENCIAIS DE AUTORIA

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1993) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998). Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia da Comunicação Urbana, Antropologia e Complexidade, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura e linguagem, cotidiano e afetividade, literatura, ciência e imaginário. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado), do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas da UERN. Coordenador do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN), além de ter sido diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC/UERN) e tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) em Ciências Sociais da UERN.

Contato: ailtonsiqueira@uern.br

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4878147595860938>

Francisca Lenira Xavier

Mestra em Psicologia (2008), Especialista em Socialização (1990) e Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Especialista em Teoria Psicanalítica (1993) pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é Professora do Ensino superior do curso de Psicologia da UNIFACEX-RN e Psicóloga concursada pela Secretaria Estadual de Saúde Pública do RN desde 1989. Tem experiência na área de Psicologia Clínica, com ênfase em Saúde Mental Infantil, Saúde Pública Hospitalar e Saúde Mental - SUS. Possui Consultório Clínico com abordagem Psicanalítica.

Contato: lenira.xavier@hotmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7774690210908127>

Evódio Maurício Oliveira Ramos

Licenciado e Bacharelado em Educação, pela Universidade Federal de Viçosa – MG; Doutor em Educação, pela Universidade Estadual do Ceará – CE; Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Feira de Santana – BA; Especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela Universidade do Estado da Bahia – BA; Professor Adjunto do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA; Membro pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU/UEFS; Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS/UECE. Currículo Lattes:

Contato: mauricioaraoli@hotmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9465362636921446>

José Rodolfo Lopes de Paiva Cavalcanti

Graduado em Enfermagem (Licenciatura/Bacharelado) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2006) e especialista em Urgência e Emergência pela FCM/PB. Possui ainda Mestrado e Doutorado em Psicobiologia (Psicologia Fisiológica) pelo Departamento de Fisiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Pós-Doutorado em Neuroanatomia pela UFRN. Pesquisador do Laboratório de Neurologia Experimental da UERN e colaborador do Laboratório de Estudos Neuroquímicos da UFRN. Tem experiência nas áreas de Anatomia Humana e Neurociências, com ênfase em Neuroanatomia Funcional, atuando em pesquisa nos seguintes temas: circuitos dos núcleos da base, neurônios dopaminérgicos e plasticidade do sistema nervoso. Docente Adjunto IV do Curso de Medicina da UERN e Orientador dos Programas de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade (UERN), Multicêntrico em Bioquímica e Biologia Molecular (SBBq/UERN) e Multicêntrico em Ciências Fisiológicas (SBFis/UERN). Atualmente, ocupa o cargo de Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UERN.

Contato: rodolfoledes@uern.br

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3433564869429006>

Jeanne D'garim Campos de Araújo

Psicanalista, Psicóloga.

Membro da Internacional dos Fóruns – Escola de psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano.

Fórum do Campo Lacaniano Rede Diagonal Brasil – Natal.

Especialista em Recursos Humanos em Saúde, e em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas.

Contato: dgarim@gmail.com

Camila de Araújo Carrilho

Atualmente é bolsista (CAPES) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará (PPCCLIS-UECE). Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pelo (PPCCLIS-UECE). Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FAEN-UERN). Membro do LAPSU -Laboratório de Psicanálise da UECE. Pesquisa na Área de Enfermagem, especialmente nas áreas de: Psicanálise; Saúde Mental; Saúde Pública; Educação em Saúde.

Contato: carrilhocamila@hotmail.com.

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4676394539341563>

Camila Úrsulla Batista Carlos

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Ensino da Educação Física Escolar e Mestre em Educação pela mesma Universidade. Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura Corporal, Educação e Desenvolvimento Humano (GCEDH/UERN) e do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Linguagens (CEL/UEPB). Colaboradora do Grudum (Grupo de Dança Universitário de Mossoró-UERN). Pesquisadora do Centro de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e de Lazer do Rio Grande do Norte- Rede CEDES/RN. E-mail:

Contato: camilaursula@hotmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0889013618863782>

Glycia Melo de Oliveira

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Especialista em Corpo e Cultura de Movimento pela mesma Universidade. Mestre em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-graduação da Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura Corporal, Educação e Desenvolvimento Humano (GCEDH/UERN) e do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Linguagens (CEL/UEPB). Colaboradora do Grudum (Grupo de Dança Universitário de Mossoró-UERN). Pesquisadora do Centro de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e de Lazer do Rio Grande do Norte- Rede CEDES/RN.

Contato: glyciam@hotmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8600435190204844>

Míria Helen Ferreira de Souza

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Gestão do Sistema de Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pesquisadora das áreas de formação humana, autoformação e leitura. Professora do Departamento de Educação da UERN/Campus Central.

Contato: miriahelen@hotmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5399705969154677>

Iata Anderson Fernandes

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Direito Público pela Universidade Anhanguera – UNIDERP. Graduado em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Advogado. Servidor Público. Membro do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo – GECOM/UERN.

Contato: iatanderson@gmail.com

Acesso - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5557909190082873>

