



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

VANDERLÉA ANA MELLER

**CORPO ARTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
a expressão do movimento do ser**

Itajaí/SC
2018

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Doutorado Acadêmico em Educação

VANDERLÉA ANA MELLER

**CORPO ARTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
a expressão do movimento do ser**

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Vale do Itajaí como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação – área de concentração: **Educação** – (Linha de Pesquisa - Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adair de Aguiar Neitzel.

Itajaí/SC
2018

VANDERLÉA ANA MELLER

Tese avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

DRA. VALÉRIA SILVA FERREIRA
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:

DRA. ADAIR DE AGUIAR NEITZEL (UNIVALI)
ORIENTADORA

DRA. Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI)
MEMBRO

DR. Paulo Evaldo Fensterseifer (UNIJUÍ)
MEMBRO EXTERNO

DRA. Taiza Mara Rauen Moraes (UNIVILLE)
MEMBRO EXTERNO

DRA. Maria Glória Dittrich (UNIVALI)
MEMBRO EXTERNO

Itajaí-SC, 19 de outubro de 2018.

*Dedico este estudo ao meu esposo, Jocemar
Bonapaz Meller, e meu filho, Charles Willian Meller.*

*Presenças que no silêncio dizem tudo,
Falas que ressoam paz,
Amores de uma vida,
Sonhos de uma realidade.*

AGRADECIMENTOS

Esta Tese estabelece ligações vitais do ser pesquisador com os demais seres humanos envolvidos. Na conexão amorosa, foi possível construir... Os círculos amorosos consolidaram-se nas ligações que nutriram os saberes. Muitos fizeram parte da rede de conexões:

A Família que sempre esteve confiante e generosa. Amo todos vocês!
Orientadora Adair de Aguiar Neitzel, pelo apoio e pelas trocas no mundo da arte que possibilitaram o ser sensível-inteligível.

Professora Maria Glória Dittrich, pela amorosidade e pelos diálogos que promoveram muita aprendizagem.

Colega Lísia C. G. de Araújo, pelos grandes conselhos e saberes compartilhados.

Coordenação do Curso de Educação Física UNIVALI, pelo apoio profissional.

Colegas do Doutorado, por todas as aprendizagens construídas na coletividade.

Professores no Doutorado do PPGE da UNIVALI, por todos os ensinamentos.

Funcionários do PPGE da UNIVALI, por todo apoio.

Professores da Banca, que muito contribuíram para a qualificação da Pesquisa.

Integrantes do Grupo de Pesquisa do PPGE, pelos estudos carregados de reflexões.

Sujeitos da pesquisa, integrantes do PIBID Educação Física UNIVALI, que aceitaram o envolvimento e muito contribuíram com esta pesquisa.

Obrigada a todos!

[...]
Cresci brincando no chão, entre formigas
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha,
de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore.
Então eu trago das minhas raízes crianceiras
a visão comungante e oblíqua das coisas.
Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.
É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor.
Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido,
onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela.
Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, da linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, no Doutorado em Educação, envolve estudos sobre as dinâmicas do corpo arte em situações de experiências sensíveis e conhecimentos na/da Educação Física, na unidade fenomenológica entre expressão e expresso dos saberes da existência. Esta Tese apresenta como objetivo geral compreender a potencialização do corpo arte como *locus* do conhecimento na prática da Educação Física, centrada nas experiências do ser. As principais bases teóricas dos estudos da abordagem fenomenológica são Merleau-Ponty e, nessa perspectiva, ampara-se nos estudos de Morin, Maturana e Varela, Dittrich, Nóbrega e Duarte Jr. Os estudos mais específicos na área da Educação Física baseiam-se em Fensterseifer e Kunz. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasada no método hermenêutico fenomenológico, a fim de compreender e expressar os fenômenos na descrição, que emergem a partir das experiências vividas, efetuando sua sistematização. Com foco nos pressupostos de Merleau-Ponty, traçou-se o percurso fenomenológico da intencionalidade, da percepção e da compreensão nos propósitos da descrição. Os participantes envolvidos no projeto foram 21 acadêmicos do Curso de Educação Física - UNIVALI, e 4 professores de Educação Física do Ensino Fundamental, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto Educação Física. Para entendimento e efetivação da proposta, foram realizadas formações presenciais e intervenções educativas na Educação Física, com atuação dos participantes. Os instrumentos de produção de dados foram: relatórios; fotos; observação participante com diário de campo. A partir dos fenômenos apreendidos, dos significados e dos sentidos atribuídos, os resultados mostram a potencialização do corpo arte na constante experiência do ser em movimento criativo envolvendo as diversas dimensões, biofísica, psíquica e espiritual em conexão social, cultural e ecológica. O percurso fenomenológico possibilitou a compreensão do conhecimento que, na intencionalidade, se abre e se conecta ao outro e aos objetos do conhecimento, de forma a perceber e a questionar os fenômenos que emergem das experiências sensíveis-inteligíveis, promovendo saberes transdisciplinares na Educação Física. As aproximações possibilitaram a reversibilidade dos sentidos, os contatos coletivos e afetivos envolvidos em relações dialógicas fundamentais para intensificação das experiências do ser na Educação Física. Ocorreu a ampliação das linguagens no corpo arte, na expressão criativa da organização do conhecimento. O corpo arte é condição *sine qua non* no movimento criativo e na tomada de consciência em si, de si e por si; é *locus* potencial das experiências do ser, favorecendo a interligação com o outro, com a natureza e com a sociedade, instaurado na criação, na ética, no jogo livre da atividade estética no pensamento complexo; é cerzido nas interações no mundo da vida e da cultura que o fundamenta nas expressões de linguagens e tramas dos “nós de significados”.

Palavras-chave: Corpo arte. Sensibilidade-inteligibilidade. Compreensão do conhecimento. Educação Física.

ABSTRACT

This research was carried out for the PhD in Education. It is linked to the research group Culture, School and Creative Education, and to the line of research Culture, Technology and Learning Processes of the Graduate Program in Education of the University of Vale do Itajaí, and involves studies on the dynamics of body art in situations of sensitive experiences and knowledge in/of Physical Education, in the phenomenological unity between expression and expressed knowledge of existence. The main objective of this thesis is to understand the potentialization of body art as a *locus* of knowledge in the practice of Physical Education, centered on the experiences of being. The main theoretical framework for studies on the phenomenological approach are provided by Merleau-Ponty, with support from the studies of Morin, Maturana and Varela, Dittrich, Nóbrega and Duarte Jr. The most specific studies in the area of Physical Education are based on Fensterseifer and Kunz. This is a qualitative study, based on the phenomenological hermeneutic method, seeking to understand and express the phenomena described, which emerge from the experiences, effecting its systematization. Focusing on Merleau-Ponty's assumptions, the phenomenological approach of intentionality, perception, and understanding in the purposes of the description were outlined. The participants involved in the project were 21 undergraduate students of the Physical Education Course - UNIVALI, and 4 Elementary School Physical Education teachers who had received grants from the Institutional Teaching Research Grants Program (abbreviated to PIBID in Portuguese language), Physical Education Subproject. For understanding and implementation of the proposal, face-to-face educational encounters and interventions in Physical Education were carried out by the participants. The instruments of data production were: reports, photographs, and participant observation with a field diary. Based on the apprehended phenomena, the meanings and the senses attributed, the results show the potentialization of body art in the constant experience of being in creative movement involving the various dimensions: biophysical, mental and spiritual, in social, cultural and ecological connection. The phenomenological approach enabled an understanding of the knowledge that, in intentionality, opens and connects to the other and to the objects of knowledge, in order to perceive and question the phenomena that emerge from the sensible-intelligible experiences, promoting transdisciplinary knowledge in Physical Education. The approaches enabled a reversibility of the meanings, the collective and affective contacts involved in the fundamental dialogic relations for intensifying the experiences of being in Physical Education. An expansion of languages in body art occurred, in the creative expression of the organization of knowledge. Body art is a *sine qua non* condition in creative movement and in awareness in oneself, of oneself, and to oneself; is a potential *locus* of experiences of being, favoring interconnection with the other, with nature and with society, established in creation, in ethics, in the free play of aesthetic activity in complex thinking; is interwoven into the interactions in the world of life and culture that ground it in the expressions of languages and plots of "nodes of meanings".

Keywords: Body art. Sensitivity-intelligibility. Understanding of knowledge. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jogos de criança (1560), de Pieter Bruegel	16
Figura 2 - Percurso fenomenológico da pesquisa	35
Figura 3 – Atividades realizadas nos encontros de formação	43
Figura 4 – Atividades realizadas nos encontros de formação	44
Figura 5 - Obra Pano de algodão e fendas – Lygia Pape	59
Figura 6 - Futebol em Brodósqui (1935), de Cândido Portinari	87
Figura 7 - Geopoliticus Child (1943), de Salvador Dali	116
Figura 8 - Imagens do participante envolvendo as percepções em torno do punctum	140
Figura 9 - Pietà (1499), de Michelangelo	173
Figura 10 - Meninos brincando (1955), de Candido Portinari	195
Figura 11 - Práticas propostas pelos participantes na Educação Física com provocações ao corpo arte	203
Figura 12 – Cambalhota (1958), de Candido Portinari	204
Figura 13 - Matéria no jornal das práticas no Mercado Público	216
Figura 14 - Construção da raquete de frescobol	245
Figura 15 - Construção do frisbee e brincando na areia com ele	246
Figura 16 - Apresentação da coreografia “Puxada de rede”	254
Figura 17 - Convite para o encontro de formação	257
Figura 18 - Obra A lição de anatomia do Dr. Tulp	279

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Obra Baigneurs, de Cézanne, no Museu d'Orsa	27
Imagem 2 - O percurso da circularidade experienciados pelos participantes em diferentes terrenos	33
Imagem 3 - Jeux de Nymphes (1900-1910), de Auguste Rodin	46
Imagem 4 - A ligação do ser no mundo do movimento no jogo estético	53
Imagem 5 - Arranjos expressivos do corpo arte	55
Imagem 6 - Práticas de mobilização do aparelho "Paraquedas" na representação de mundo	57
Imagem 7 - Criação de sons e ritmos	61
Imagem 8 - Femme voilée (1750), de Antonio Coradini	69
Imagem 9 - A roda que conecta sensibilidade-racionalidade	75
Imagem 10 - A mobilização do corpo nos deslocamentos	75
Imagem 11 - Desafios de movimento na cama elástica	76
Imagem 12 - Os desafios nas tramas do tecido acrobático	77
Imagem 13 - Um olhar sensível para os esportes	90
Imagem 14 - Aproximações sensíveis	90
Imagem 15 - Construção de brinquedos e utensílios indígenas	91
Imagem 16 - O corpo arte sensível envolvido na construção	91
Imagem 17 - A criação da dança no "Pau de fita"	93
Imagem 18 - Visita ao museu oceanográfico da UNIVALI	95
Imagem 19 - Grupo puxando a rede na coreografia	97
Imagem 20 - Olhar para a "Puxada de rede" dos educandos	98
Imagem 21 - Resolução de desafios motores na interação	102
Imagem 22 - Visita à aldeia indígena M'Biguaçu	105
Imagem 23 - Trilha na aldeia indígena M'Biguaçu	107
Imagem 24 - Aula ministrada pelos participantes no Ginásio de ginástica	109
Imagem 25 - Formação dos participantes – corpo e poesia	111
Imagem 26 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo - Práticas no parquinho	113
Imagem 27 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo - Práticas no Slackline	113

Imagem 28 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo - Práticas sensoriais na trilha	114
Imagem 29 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo – Práticas sensoriais na água	114
Imagem 30 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo – Práticas de caminhada e contemplação	115
Imagem 31 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo – Práticas de ritmos	115
Imagem 32 - O mundo da arte do movimento encoberto	120
Imagem 33 - O mundo imaginário que se mostra	120
Imagem 34 - Construção coreográfica com a fita adaptada pelos participantes e educandos	125
Imagem 35 - Apresentação das criações	125
Imagem 36 – Reconhecendo as possibilidades de autocriação	128
Imagem 37 - Desafios que promoveram a autocriação	128
Imagem 38 - As conexões estabelecidas na exploração do ambiente no movimento	135
Imagem 39 - As conexões com a natureza e o outro	137
Imagem 40 - Punctum a partir da figura captada	141
Imagem 41 - Aula de Educação Física no Barco Pirata: conhecendo as histórias do Pirata	143
Imagem 42 - Aula de Educação Física no Barco Pirata: brincadeiras com expressão e habilidades de movimento	143
Imagem 43 - Aula de Educação Física para expressão do brincar e natureza na pintura com artista plástica	143
Imagem 44 - Alunos expressando suas experiências no brincar	143
Imagem 45 - Educação Física sensibilizando com a natureza no Parque do Atalaia	145
Imagem 46 - Educação Física sensibilizando com a natureza na Aldeia Indígena	145
Imagem 47 - Educação Física na cultura indígena - diálogo na roda	146
Imagem 48 - Educação Física na cultura indígena – arte com elementos da natureza	146
Imagem 49 - Educação Física no Mercado Público com pesquisador sobre a cultura do Boi de Mamão	149
Imagem 50 - Educação Física no Mercado Público – Boi de Mamão e música folclórica	149
Imagem 51 - Brincadeiras envolvendo o Boi de Mamão construído com caixas de papelão	150

Imagem 52 - Brincadeiras envolvendo as crianças e o Boi de Mamão construído com caixas de papelão	150
Imagem 53 - Educação Física e diálogo com os salva-vidas	151
Imagem 54 - Educação Física na praia explorando o ambiente e a habilidade de movimentos sensoriais	151
Imagem 55 - Participantes envolvidos na vivência da cultura do maculelê	152
Imagem 56 - Educação Física na cultura Maculelê e criação coreográfica	153
Imagem 57 - Habilidades de movimento do maculelê	153
Imagem 58 - Participantes em formação ampliando percepções no diálogo corporal	155
Imagem 59 - Diálogos na roda na experiência do ser palhaço	155
Imagem 60 - Participantes e alunos confeccionando as sombrinhas de frevo	161
Imagem 61 - Participantes promovendo movimentos do frevo com os educandos nas intervenções pedagógicas	161
Imagem 62 - Atividades no Parque do Atalaia	164
Imagem 63 - Práticas integradas na natureza	165
Imagem 64 - O olhar dos participantes no horizonte visível e invisível	167
Imagem 65 - Olhar o barco na procura dos mistérios visíveis	170
Imagem 66 - Coreografia da “Puxada de rede”	182
Imagem 67 - Apresentação da coreografia “Puxada de rede”	183
Imagem 68 - Grupo explorando a rede criação da coreografia	185
Imagem 69 - Apresentação coreográfica da “Puxada de rede” dos participantes	186
Imagem 70 - Participantes criando o espetáculo circense	192
Imagem 71 - Apresentação dos participantes no espetáculo circense	192
Imagem 72 – Produção dos participantes para a aula circense	193
Imagem 73 - O participante com a obra <i>O palhacinho Bruno</i>	193
Imagem 74 - Fábio no cavalo com alça criando técnicas de movimento	200
Imagem 75 - Desafios de movimento e percepção nas práticas propostas pelos participantes com os educandos	202
Imagem 76 - A cultura da capoeira na escola: o encontro na roda	206
Imagem 77 - A cultura da capoeira na escola: os desafios de movimento na roda	206
Imagem 78 - Práticas de desafios corporais na ginástica	208
Imagem 79 - Roda de capoeira no campo da escola	209

Imagem 80 - Diálogos entre participantes e educandos na roda de capoeira na quadra da escola	210
Imagem 81 - Diálogos entre participantes e educandos na roda de capoeira no campo da escola	210
Imagem 82 - Aula de Educação Física no barco	212
Imagem 83 - Atividades simbólicas que desafiaram o olhar	212
Imagem 84 - Construção do Frisbee pelos participantes e educandos	214
Imagem 85 - Jogos na praia com <i>frisbee</i> construído	214
Imagem 86 - Brincadeiras coletivas com personagens do Boi de Mamão	216
Imagem 87 - Espetáculo: Cultura circense na escola - malabares	218
Imagem 88 - Tábua de equilíbrio no espetáculo circense na escola	218
Imagem 89 - Porta do inferno (1880-1917), de Auguste Rodin	220
Imagem 90 - O Pensador na obra Porta do Inferno de Rodin	222
Imagem 91 - Alunos criando ritmos na Ginástica Para Todos	225
Imagem 92 - Criação coreográfica a partir dos ritmos produzidos	225
Imagem 93 - Participantes e educandos nos desafios do jogo	234
Imagem 94 - O diálogo necessário no envolvimento e na criação do jogo	234
Imagem 95 - Uma aproximação na obra Porta do Inferno de Rodin	236
Imagem 96 - Participantes e Educandos na atividade do Boi de Mamão	240
Imagem 97 - Educandos no jogo estético do Boi de Mamão expressando o ser afetivo	240
Imagem 98 - O jogo estético na formação da pirâmide nas práticas circenses	241
Imagem 99 - O jogo estético na formação da pirâmide nas práticas circenses	241
Imagem 100 - Expressões circenses - alegrando a face do artista	242
Imagem 101 - Expressões circenses - espetáculo na escola	242
Imagem 102 - Apresentação coreográfica da Ginástica para Todos	243
Imagem 103 - Construção do chocalho “Pau de Chuva” adaptado da cultura indígena	244
Imagem 104 - “Pau de chuva” construído	244
Imagem 105 - Educação Física na praia com a raquete de frescobol construída	247
Imagem 106 - Brincando com o frisbee na praia	247
Imagem 107 - Desafios sensoriais do corpo arte	248

Imagem 108 - Participantes assistindo ao teatro	252
Imagem 109 - Cena da peça Hagënbeck Ltda	252
Imagem 110 - A dança (1909), de Henri Matisse	256
Imagem 111 - Atividades em contato com a natureza no Morro do Atalaia	258
Imagem 112 - Obra de arte no brinquedo criada pelos participantes e educandos na dinâmica da	265
Imagem 113 - Corpo na perspectiva tradicional para construção do conhecimento com limitados “nós de significações”	271
Imagem 114 - Corpo na perspectiva fenomenológica para organização do conhecimento com infinitos “nós de significações”	271
Imagem 115 - O ser tocante e tocado na obra Le Secret	275
Imagem 116 - O ser tocante e tocado nas práticas da Educação Física	276
Imagem 117 – O punctum do ser tocante e tocado nas práticas da Educação Física	276
Imagem 118 – Uma lição ampliada de corpo e movimento na Educação Física	284
Imagem 119 - O corpo na totalidade que explora a natureza e dinamiza habilidades e capacidades	286
Imagem 120 – Desafios na mobilização biofísica e psicológica na ginástica	288
Imagem 121 - Superação dos desafios na mobilização biofísica e psicológica na ginástica	288
Imagem 122 - Fluxo da consciência: matéria-tempo-espço, de Maria Glória Dittrich	294
Imagem 123 - Trampolim acrobático na aula de ginástica	298
Imagem 124 – Integração corpo e natureza nas brincadeiras de roda	304
Imagem 125 - Obra Space Venus, de Salvador Dali	310
Imagem 126 – O percurso da trilha realizada	312
Imagem 127 – Expressão da compreensão do projeto por meio do desenho	313

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de trabalho

330

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DO EU SENSÍVEL PARA O NÓS	16
2 UMA CAMINHADA DE CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES	32
3 O CORPO ARTE EM MOVIMENTO NO MUNDO	46
3.1 O CORPO ARTE NA FENOMENOLOGIA É EXPERIÊNCIA VIVIDA	54
3.2 O SER DA EXPERIÊNCIA NO CORPO ARTE.....	60
4 EDUCAÇÃO FÍSICA: A INTENCIONALIDADE PERCEPTIVA TECIDA NA TRANSPARÊNCIA DO VISÍVEL E DO INVISÍVEL	69
4.1 PERCEPÇÃO É SER CORPO EM MOVIMENTO NO MUNDO	116
4.2 O MOVIMENTO PERCEPTIVO NA EXPERIÊNCIA.....	123
4.3 O SER QUE SE PERCEBE CONECTADO AO CORPO ARTE	134
4.3.1 A autopoiese mobilizando o corpo arte	163
5 O CORPO ARTE	173
5.1 CORPO ARTE EM CONEXÃO NA REDE DA CULTURA DE MOVIMENTO	182
5.2 O CORPO ARTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	195
5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATIVIDADE ESTÉTICA É O SER NO JOGO	220
5.4 O CORPO ARTE AMPLIANDO MANIFESTAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ...	242
5.5 CORPO ARTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIRCULARIDADE DOS CONTATOS SENSÍVEIS	256
6 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ANCORAGENS DO CORPO ARTE NO MUNDO	271
6.1 AS DIMENSÕES DO CORPO ENTRELAÇADAS NO MOVIMENTO	276
6.2 O CORPO ARTE É O SER NAS RELAÇÕES	302
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TRAMA CIRCULAR NA CONTINUIDADE	315
REFERÊNCIAS	322
APÊNDICES	328
ANEXO	336

1 INTRODUÇÃO: DO EU SENSÍVEL PARA O NÓS

Figura 1 - *Jogos de criança* (1560), de Pieter Bruegel



Fonte: Art History Project.com.¹

Corpo e movimento fascinam-me desde o princípio da minha existência. Foi sentindo na carne a dinâmica vital que passei a valorizar seu potencial perceptivo e de acolhimento na organização do conhecimento, na perspectiva fenomenológica, como percurso de um processo permanente. A expressão da obra de Pieter Bruegel (1560) - *Jogos de criança*, utilizada como epígrafe, apresenta o corpo arte na condição sensível-inteligível de ser, estar e viver e tem convergências com os ambientes e as manifestações que compartilho desde a infância. A natureza, em seu meio ambiente de liberdade, integrou as minhas primeiras experiências vividas, ao residir em uma região do interior, e possibilitaram significados e sentidos vitais incorporados por meio da terra, da água, do ar, do fogo, das árvores...

As oportunidades pessoais e coletivas foram diversas e vibrantes, em torno de muitas práticas desafiantes em contato amplo com o meio ambiente e com seus recursos inusitados para ver, sentir, movimentar e, principalmente, brincar. Era muito

¹ Imagem extraída de <<https://arthistoryproject.com/artists/pieter-bruegel-the-elder/childrens-games/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

interessante o quanto tudo virava brinquedo. As árvores foram estruturas de um palco e cenário brincante no balanço, no trapézio, na escalada, na casinha que abrigou sonhos imaginários e pensamentos, aconchego sugerido pelos ninhos que sustentava, compartilhamentos, desafios e aprendizagens. Em uma poética do espaço sugerida por Bachelard (1993), que valoriza a imaginação como fenômeno, no tempo de percepção e expressão simbólica, descobrimos a imagem na origem, na sua essência.

Espaços habitados na intimidade por corpos sensíveis envolvidos no potencial livre da arte do movimento, que, em seu tempo, se apresenta ao entendimento. Corpos abrigados no ninho que acolhe com a riqueza da natureza e mantém as lembranças da infância. “Pelos sonhos, as diversas moradas da nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros dos dias antigos. Quando, na nova casa, retornam as lembranças das antigas moradas, transportamo-nos ao país da Infância Imóvel [...]” (BACHELARD, 1993, p. 25). Muitos espaços de imaginação!

A arte como manifestação do imaginário se revela no movimento da criação, sendo: “As origens da arte na experiência humana [...] aprendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores [...]” (DEWEY, 2010, p. 62). A arte é concebida, assim, como experiência e linguagem possíveis nas relações. No entanto, a experiência estabelece afetividade, em primeiro lugar, no contato sensível-inteligível da organização do conhecimento. “A experiência ocorre continuamente porque a interação do ser vivo com as condições ambientes está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109).

A perspectiva da Educação Física mobilizar o corpo arte foi, e sempre será, um projeto desejante, do fascínio das cenas, dos objetos, que se apresentam no envolvimento imaginário possível, pois: “A arte no processo de ser, fazer e criar envolve ação e, para que a “[...] habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser ‘amorosa’; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida” (DEWEY, 2010, p. 127).

Na linguagem expressiva, em que a percepção decorre do ser em movimento, da experiência no mundo vivido, tornou-se vivo o conhecer na amorosidade envolvida nas temáticas. Esse envolvimento cultural, social e histórico aguçou propósitos para esta Tese, na área da Educação Física, na perspectiva da potencialização do corpo arte como *lócus* do conhecimento nas experiências do ser. Corpo arte aqui compreendido no ser criativo e expressivo, na interconexão das dimensões biofísicas,

psíquicas, ecológicas e espirituais, gerido no sistema de auto-organização constante do ser em movimento na circularidade criativa.

Em 2012, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)² - UNIVALI - subprojeto de Educação Física, surge como um desafio ao assumir a coordenação no subprojeto da Educação Física. Nesse Programa, passei a realizar estudos fundamentais que, entre as possibilidades de criação e as expressividades, dimensionaram um olhar acariciante ao corpo e seu potencial. Diversas ações busquei na valorização e na contribuição da Educação Física para a contemplação das diversas manifestações do brincar na escola, como ação inerente ao ser e com a diversidade expressiva sugeridas na obra *Jogos de criança*.

O PIBID é uma Política Pública de formação para a docência que possibilita estabelecer vínculos entre os futuros docentes e a realidade da escola, realizando articulação entre a Educação Superior e a escola como campo profissional. Um importante programa que envolve a inserção dos discentes das licenciaturas nas escolas e o reconhecimento dos saberes da docência. São práticas que favorecem a formação docente com ações que intensificam estudos, planejamento e intervenção pedagógica. A avaliação torna-se constante nos processos educativos e de ensino, com postura crítico-reflexiva, colaborando com os saberes da docência.

Nas vivências compartilhadas, identifiquei que os licenciandos em Educação Física - Bolsistas do PIBID - ficaram interessados nessa proposta, pois demonstraram a necessidade de perspectivas que valorizam as experiências e promovem avanços educativos para a inclusão ampliada do corpo na organização do conhecimento. O Programa PIBID não foi o foco deste estudo, mas nele encontrei a organização de discentes e docentes em formação, portanto desenvolvi o projeto de pesquisa e compartilhei a proposta de Tese nos propósitos voltados aos estudos e às práticas dos bolsistas envolvidos na Educação Física.

A atuação educativa na Educação Física no PIBID possibilitou realizar vislumbrar vivências e experiências sensíveis-inteligíveis e refinamento estético. Ocorreu o desejo da mobilização do corpo arte no contato dialógico, na convivência, no domínio pessoal e pedagógico, ampliando as práticas desenvolvidas individual e coletivamente nos diversos ambientes educativos. A perspectiva fenomenológica

² É uma Política Pública de formação inicial de docentes para a educação básica, implantada pelo Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/CAPES) implantado em 2007; e oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de Licenciatura.

favoreceu a visão contemporânea sobre pesquisa e conhecimento, apontando a necessidade de uma racionalidade transdisciplinar que inclui níveis de materialidade e de percepção sobre o corpo e movimento na Educação Física.

As reflexões sobre o corpo sempre foram muito aguçadas nas leituras que realizei em Merleau-Ponty, principalmente na Fenomenologia da Percepção, que valoriza o corpo na arte, de linguagem expressiva poética. A percepção ocorre no acontecer existencial, na experiência vivida, na qual emerge os fenômenos que buscamos compreender. “O mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas a fundação do ser; a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia mas, assim como a arte, é a realização de uma verdade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19).

O corpo envolvido na arte que o amplia e interliga ao mundo na expressividade, a “[...] arte é então uma reduplicação da vida, uma espécie de emulação nas surpresas que excitam a nossa consciência e a impedem de cair no sono” (BACHELARD, 1993, p. 17). O acordar da consciência perceptiva amplia-se para conectar saberes e práticas que possibilitam a compreensão das relações humanas e suas ligações com a sociedade e a natureza. O corpo em movimento sempre despertando para olhar, sentir e criar. Ao compartilharmos isso com Bachelard (1993), entregamo-nos ao convite para viver as paixões que brotam, a todo momento, no nosso ser e que possibilitam identificações, pois nos tocam de maneira saliente, na experiência vivida.

Nessa trajetória, hoje eu sinto e compreendo, a partir dos sentidos possíveis no saber encarnado, em diálogo recíproco com Manoel de Barros (2010), em *As colinas de meu corpo*:

*Para quem guardei a minha carne
As cicatrizes das batalhas perdidas? E os sulcos
Regados pelas chuvas de abril? Para que
Guardei as colinas do meu corpo? Senão
Para ele caminhar...
E minhas mãos de aurora
Senão para ele acariciar?
E meus cabelos negros?
Ai não sei (...)
Estou como pétalas noturnas,
Para os astros. Minha boca silenciosa.
Ficarei inclinada levemente para ele
Como torre. Inclinada para sua violência.
Ele me fará frutificar como as árvores na chuva.
Florescer entre pedras, aves e astros. Abrir-me
Como as rosas da noite, ao Luar.
Ele terá meu corpo, minha vida, meus sonhos.
Ele terá minhas cicatrizes.
E as colinas de meu corpo. Lívida*

Lívida ele me possuirá.
Manoel de Barros (2010, p. 52-53).

Que cicatrizes são estas que se eternizam no corpo? São experiências feitas que deixaram marcas, calcadas na carne e registraram memórias, possíveis no potencial do ser sensível-inteligível que se deixou atingir. O ser estético foi impactado e sensibilizado, com possibilidades de ampliar os sentimentos como expressão. A estética manifesta por Baumgarten (1993) retoma a definição grega *aisthesis* (sensibilidade), de um “conhecimento sensível”, ou seja, de um conhecimento na experiência que favorece a percepção sensível. A estética assume a dinâmica da ciência (filosófica) da arte e do belo, a “doutrina do conhecimento sensível” (ABBAGNANO, 2007). Ao ampliar o sensível-inteligível, a estesia³ envolve a capacidade de percepção perante as sensações e torna possível as experiências vividas ao empregar sentidos ao que se sente. Expressões com intensidades de sensações que se apresentam amplamente na obra *Jogos de criança*, exposta no início deste capítulo. “A estesiologia, é o estudo desse milagre que é um órgão dos sentidos: ele é uma figuração no visível da invisível “tomada de consciência” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 338). O corpo movente que na motricidade sente e deseja. Como ciência dos sentidos, envolve o ser ontológico, no afetamento do corpo aos estímulos sensoriais interiores e exteriores, e no diálogo estabelece ações comunicativas; o corpo na totalidade emprega sentidos e significados.

Nesses propósitos, o que é experiência? Um evento de auto-organização da consciência humana em torno das intuições e das percepções que resultam na compreensão dos fenômenos, ou seja, no conhecimento. Uma expressão com vivência do tempo-espaço no/do corpo perceptivo que descreve em linhas, volumes e perspectivas uma legítima compreensão sobre a espontaneidade do mundo e do ser.

Lembro na memória encarnada, resultante da experiência, como se fosse hoje, de um tronco de árvore contorcido no meio de um grande gramado, que se tornou a trave de equilíbrio. Lá desafiamos o caminhar, o saltitar, o girar, o rolar, o rodar, o ultrapassar o outro. E, também, sentar para dialogar - quantas histórias foram ali contadas, desejos sentidos e conquistados. Ter ambiente amplo e diversificado

³ “Nossa relação sensível com o mundo se conceitua com o termo *estesia* (tradução do grego *aisthesis*) – sendo a *anestesia* o seu oposto, a sua negação. [...]. Foi a partir desse conceito de estesia que o filósofo Alexander Von Baumgarten cunhou, no século dezoito, a palavra *estética*” (DUARTE JR., 2012, p. 363, grifos do autor). A estesia envolve a capacidade de sentir-inteligir a educação do sensível.

também foi uma grande contribuição para ampliar as possibilidades de movimento no brincar livre.

Atualmente, esses ambientes são mais restritos em virtude da urbanização. Assim, tornou-se um desafio encontrar alternativas para retomar o contato corporal sensível, do potencial do corpo arte, envolvido em diferentes recursos e sensações nas práticas, principalmente conectadas à natureza e com o brincar livre. A partir das inclinações necessárias para as tensões sensíveis-inteligíveis, na valorização do contato e desejo de liberdade, de expressão e de valorização do corpo, ficou aqui um mundo carregado de intencionalidades e percepções que correspondem às cicatrizes e respondem: “Para quem guardei a minha carne”? (BARROS, 2010, p. 52).

A minha sensibilização pessoal com a obra *Jogos de criança*, vem mobilizando muitos momentos de ação para a retomada do corpo livre na ação pedagógica. Busquei, no decorrer deste projeto, constantemente, apresentá-la a fim de lançar o olhar de apreciação da arte que expressa as diversas práticas culturais de movimento, favorecendo o encontro do ser expressivo, em contato social e comunicativo. São ações que foram muito importantes na proposta da pesquisa e de construção desta tese, pois tornou-se símbolo no foco e valorizou a liberdade de movimento, a socialização, a comunidade, a expressão, a diversidade de interesses nas manifestações da cultura de movimento e de sensibilização em torno da valorização do corpo arte. Também essa obra acompanhou as práticas sensibilizadoras e reflexivas dos sujeitos desta pesquisa, provocando a apreciação e a referência à arte, para “Abrir-me. Como as rosas da noite, ao luar” (BARROS, 2010, p. 53).

Na diversidade de manifestações da cultura de movimento, possíveis de encantar-me, meu grande sonho era dançar balé, porém não havia docentes e grupos de dança próximos, então eu criava técnicas próprias e recursos. Na infância, um certo dia, eu estava em frente à minha casa, apresentando meu espetáculo de dança para as árvores. A banda da escola passou e eu não resisti, fiquei lá acompanhando o ritmo e exibindo as minhas habilidades. A diretora da escola viu e falou para minha mãe para me incluir no desfile de 7 de setembro, com os demais alunos da escola, assumindo a figura de “baliza”. Eu tinha apenas 4 anos de idade e ainda não frequentava a escola. Desse modo, ter sido incluída foi uma grande realização, pois me senti bailarina! E assim foram vários anos vivendo as experiências de construção de meu corpo arte no mundo.

Eu misturava todos os movimentos, realizava piruetas, a roda, a ponte, andava na ponta dos pés, girava, pegava meu bastão de fitas rosas e fazia malabarismos. Foram ambientes de expressão e de valorização das habilidades próprias, isso foi muito importante para o ser criativo e “estilos” pessoais. Ficou aqui um universo de percepções e de compreensões do ser em movimento como expressão e que dialoga com o outro de diferentes formas.

O corpo em movimento no meu espetáculo foi comunicativo, e a sensibilidade, nos diversos olhares, promoveu a relação dialógica e o entendimento. A necessidade de olharmos mais, a fim de captarmos os dados que emergem dos fenômenos, ficou como exemplo de postura do ser educador que emergiu na experiência vivida e ficou no corpo desejante, configurando que: “Conhecer é uma ação efetiva, ou seja, uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo (MATURANA; VARELA, 2001, p. 35).

Hoje, sei o quanto as experiências no corpo arte foram fundamentais para as definições que ficaram registrados na minha memória corporal, ou seja, do ser que valoriza o envolvimento intenso e profundo e amplia a consciência perceptiva. Afinal, foram atividades estéticas que promoveram as percepções e as compreensões, em um grande jogo de formação escolar.

A Educação Física, na escola, considero que também foi fundamental, pois possibilitou o acesso a uma diversidade de práticas com muitas brincadeiras e jogos esportivos, em um ambiente que tinha amplas estruturas externas. Foram infinitas as práticas e as oportunidades envolvendo a diversidade de manifestações da cultura de movimento e também participação nas Olimpíadas escolares.

Apesar de ser uma época com muitas condutas militares, o poder disciplinar na Educação Física não operava de forma sufocante na escola que estudei, tínhamos oportunidades para expressão e apreciação. Uma das atividades que está na memória vivida foram as saídas para atividades na beira de rios. Tínhamos a chance de tomar banho, brincar na água com suas pedras, fazíamos piquenique e, o mais importante, brincávamos muito. Lembro, com muito prazer, de uma visita ao parquinho infantil da cidade, a sede do município era o único lugar que tinha essa estrutura. Foram incríveis a socialização e o contato com os colegas e os docentes, tornando-se um grande parque de diversão com muita alegria e liberdade.

Tudo que guardei na memória sensível-inteligível, nas profundezas do ser estético, a partir dos sentidos empregados, envolvendo o corpo e o movimento e a Educação Física, faz parte do ser da experiência, e sempre

*Ficarei inclinada levemente para ele
Como torre. Inclinada para sua violência.
Ele me fará frutificar como as árvores na chuva.*
Manoel de Barros (2010, p. 52).

Esse desabrochar, essa força criativa, sempre valorizei nas práticas educativas com meus alunos, como professora na escola pública, desde o início da década de 1990. Busquei a exploração de ambientes externos, saídas para brincar, para ter acesso à diversidade cultural. No entanto, uma grande fragilidade e uma dificuldade imensa era saber como promover experiências que realmente valorizassem e contribuíssem com impactos no ser estético e na educação, pois as práticas tornavam-se, muitas vezes, meras repetições mecanizadoras, ou exageradamente espontâneas, sem o foco da intencionalidade própria. Desse modo, com ampla valorização racional em detrimento da sensibilidade, não ocorria o casamento entre ambas. O grande medo era perder o controle, não saber o que fazer e permitir ao corpo lidar com a experiência e com as expressões livres, com a criatividade como dinâmica da consciência. Na atuação profissional na academia de ginástica, também busquei construir com os alunos as coreografias e valorizar a criatividade do grupo, porém sempre com foco na produtividade.

No Mestrado em Educação, os estudos sobre as percepções de corpo das pessoas com deficiência física, que frequentam a universidade, foram muito importantes para reflexões em torno do respeito e da valorização do corpo, pois nele reside o ser que carrega suas histórias de vida, seus estigmas, suas relações de disciplinamento e de poder, desejos de amar e ser amado, de aprender e ter sucesso pessoal e profissional. Identifiquei o quanto a educação é fundamental para a valorização do ser e suas conquistas na ética e crítica em torno dos saberes e das relações envolvidas. Foi um momento que despertei para uma visão ampliada e conectada do corpo no mundo, e que envolve o ser em suas relações de tempo e espaço. Nas aulas de epistemologia, o professor provocou nossas percepções e compreensões de que o “[...] o mundo humano é um ‘sendo’”. O amanhã, portanto, não está inteiramente inscrito no hoje, o amanhã é um por-vir, o que implica sempre um

espaço potencial de escolha e de responsabilidade pela mesma” (FENSTERSEIFER, 2009, p. 560).

Como professora na Universidade, há mais de dez anos, as angústias envolvendo o corpo e suas relações, o seu potencial sensível, imbricado ao inteligível, sempre estiveram presentes. Apesar do esforço em buscar transformar as práticas da Educação Física para ações expressivas, reflexivas e críticas, sentia a necessidade de organizar os propósitos coerentes para experiências que realmente repercutissem em avanços na organização do conhecimento. Entre tantas práticas e reflexões na docência, em 2011, integrei o projeto de extensão “Mãos de Vida”, na UNIVALI, e, na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade, realizamos inúmeras atividades que promoveram o desenvolvimento da pessoa em uma visão integral, quando percebi a dinâmica dos processos vital-cognitivo em torno da saúde e da educação e que muito contribuiu nas formas de meu pensar e agir, reflexivo e amoroso.

Entre conhecimentos e práticas, os estudos em torno da perspectiva fenomenológica despertaram para “Florescer entre pedras, aves e astros. Abrir-me” (BARROS, 2010, p. 53). Uma proposta de Educação Física, vinculada à valorização do ser sensível-inteligível, foi almejada valorizando o brincar na Educação Física, nas dimensões comunicativas e expressivas. Entre tantas possibilidades interessantes de conquistas e de avanços, surge este estudo mais focado **na potencialização do corpo arte nas experiências sensíveis-inteligíveis na Educação Física**. Uma proposta repleta de muitos fenômenos visíveis e invisíveis e carregada de confiança nos participantes na Educação Física para a dimensão estética.

A necessidade de liberdade, de comunicação e de construção foi muito evidenciada por todos os participantes desde o princípio. Assim, a cada dia, os questionamentos surgiam e, até hoje, surgem em torno da necessidade e da validade da sensibilidade presente no entendimento do objeto como fenômeno apreendido pelo ser na consciência. Precisamos ser sensíveis para que a libertação própria ocorra na organização do conhecimento, desejos encontrados em Kant (2005), Schiller (2002), Merleau-Ponty (1984, 1989, 1999, 2004), Heidegger (2005), Zubiri (2011), Bachelard (1993), Maturana e Varela (2001), entre outros que possibilitaram leituras cerzidas com vozes da literatura, da pintura e da escultura.

Ingressar no Doutorado em Educação e, principalmente, participar do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, da linha de pesquisa Cultura,

Tecnologia e Processos de Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, foi uma oportunidade ímpar na organização do conhecimento, na sensibilização, envolvendo estudos em torno da arte, da educação e das linguagens. A disciplina “Literário”, que apresentou a obra *Dom Quixote*, foi um marco profundo no meu ser na/da experiência, pois muitos afetamentos sensíveis ocorreram no contato com a obra, possibilitando entendimentos da vida, da arte e da ciência. *Dom Quixote* tornou-se meu parceiro de aventuras e delírios em torno das experiências, fiel escudeiro, juntamente a Sancho, com caminhos que têm sido percorridos com desafios e muito imaginário.

Sair por aí percorrendo os percursos, com muitos elementos e contatos, com encontros e desencontros. Temos tecido trajetos tramados com fios condutores, carregados de sensibilidade na racionalidade, explorando os ambientes, os recursos e os saberes. Durante a pesquisa, tive a oportunidade de visitar o “Museu do Olho”, em Curitiba. Lá apreciei uma exposição de obras de arte inspiradas na obra *Dom Quixote*. Foi uma grande surpresa e encantamento. Passei a valorizar as obras como objeto estético e sensibilizador, percebendo que nelas o corpo arte está presente e muito continua expressando.

O literário *A Divina Comédia* também desvelou um impacto sensível na presença do corpo no emaranhado das sensações, dos lugares, da condição existencial, do expressivo e do reflexivo. Superar as trevas, as amarras e conquistar a luz, a sabedoria, é um desafio permeado pelo amor de Dante por Beatriz. Manter o diálogo, a busca do olhar é um movimento constante de quem deseja conquistar o “Paraíso”. Esse processo de superação dos sofrimentos para uma dinâmica vital do corpo tem sido inspirador para refletir sobre o corpo e suas relações harmônicas. Assim como Dom Quixote e Sancho, Dante e Virgílio estabelecem relações dialógicas de trocas e de tensionamentos no meu ser sensível-inteligível.

A partir do propósito intencional, procurei contato, o olhar atento na visibilidade dos fenômenos e descobri que faz parte da nossa ação docente e do ser. Para isso, visitar a ilha, museu, teatro, ginásio de ginástica, praia, barcos, muito contribuíram no despertar do ser estético.

No diálogo e no compartilhamento de saberes, busquei na arte contatos e obras para tocar e ser tocada e, a partir delas, ocorreu a sensibilização em busca da consolidação do ser estético. Viajei para Paris, Nova Iorque, Los Angeles, Curitiba, entre outros lugares, em busca de afetamentos nas obras que tinham o potencial

expressivo, envolvendo o corpo arte. Muitas obras sensibilizaram na intencionalidade do olhar carinhoso, atento às expressões que instigaram sensações e conceitos, oriundos do fenômeno perceptivo. Acreditei que as “[...] artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente” (MORIN, 2011a, p. 45). Foram relações estabelecidas nos encontros e nos desencontros com as obras que remeteram aos “entes” e ao “vir-a-ser”.

Contemplar as obras de Cézanne, em especial *Baigneurs* (Imagem 1), foi o encontro com olhar de Merleau-Ponty, pois em suas reflexões, ele faz referência à arte na sensibilidade fenomenológica, na percepção desencadeada na ligação ser humano-corpo e natureza em movimento, nos entendimentos que se entrelaçam entre filosofia e pictório e o ser sensibilizado que expressa na arte, de um quadro, uma dança, uma brincadeira, uma mímica... “Cézanne dizia de um retrato: Se pinto todos os pequenos azuis e todos os pequenos marrons, eu o faço olhar como ele olha... [...] casando um verde matizado com um vermelho, se entristece uma boca ou se faz uma face sorrir” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 267-268).

São registros do ser na experiência, que expressam suas percepções, em uma relação sensibilizada e que possibilita essa “[...] revelação de um sentido imanente ou nascente no corpo vivo se estende, como o veremos, a todo o mundo sensível, e nosso olhar, advertido pela experiência do corpo próprio, reencontrará em todos os outros ‘objetos’ o milagre da expressão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 268). São sentidos ampliados possíveis pela experiência do corpo criativo e expressivo, pois o corpo próprio “[...] ensina um modo de unidade que não é a subsunção a uma lei [...], nós mesmos somos aquele que mantém em conjunto esses braços e essas pernas, aquele que ao mesmo tempo os vê e os toca. O corpo é [...] a ‘lei eficaz’ de suas mudanças” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207). Ele, portanto, “interpreta a si mesmo”; nesse envolvimento, “sou corpo”, uma proposta de ser corpo se apresenta na unidade sensível-inteligível como *lócus* visível expressivo das intenções, como ser de relações.

Imagem 1 - Obra *Baigneurs (Vers 1890)*, de Cézanne, no Museu d'Orsa



Fonte: Acervo da autora.

As diversas versões dos banhistas, expressas por Cézanne, foram provocações sensíveis e reflexivas já no primeiro semestre do Doutorado ao estabelecer maior vínculo com a arte e com as obras de Merleau-Ponty (1999, 2001). A valorização do que vejo, do que sinto e percebo, em diferentes tempos, tornou-se fundamental na perspectiva fenomenológica desejada. Identifiquei o corpo envolvido no ambiente, misturando-se, sentindo texturas, cores, movimento... No envolvimento com obras de arte, foi possível compartilhar e provocar nos participantes o desejo de visitar os museus, escrever poesias e a reversibilidade do sentir e do ver tornou-se constante. Identifiquei em Dewey (2010) o quanto é necessário recuperar o contato com a arte e suas obras, pois ela integra os propósitos vitais e seus valores. A arte nasce na interação do ser com o meio. O ser vivo emprega e recebe influências do meio no processo da experiência. Assim, ampliar o contato seria uma alternativa para as experiências do corpo arte.

Também, nesse momento de valorização da estética da arte e do corpo, assisti a espetáculos que apresentavam um grande envolvimento artístico, entre eles do *Cirque du Soleil* e *Grupo Blue Men*, em Las Vegas, que possibilitaram acreditar na

importância do corpo arte e seu potencial. O contato com a arte estimulou o desejo de pesquisar como se estabelecem as relações sensíveis-inteligíveis entre as obras e os receptores. As obras de arte selecionadas, para integrar o contexto deste estudo, produziram estesias corporais na pesquisadora em contatos/vivências em museus, espetáculos e leituras, fator desencadeador para pesquisar os efeitos do envolvimento com a arte: no teatro, na dança e nas brincadeiras. Entre muitas obras visualizadas, algumas foram selecionadas para fazer parte do contexto deste estudo⁴, que iluminaram contatos e diálogos.

O mais importante foi identificar que era realmente necessário ampliar os contatos com diferentes áreas que nos constituem como estrutura e conhecimento, pois tudo está amarrado na complexidade. Valorizar as bases fenomenológicas possibilitaram muitas visões, sensações e entendimentos a partir do que emergiu nas experiências vividas. E todo saber estético...

*Ele terá meu corpo, minha vida, meus sonhos.
Ele terá minhas cicatrizes.
E as colinas de meu corpo. Lívida
Lívida ele me possuirá.
Manoel de Barros (2010, p. 53).*

No meu corpo ocorreram registros do ser sensível e relacional interconectados, como resultado de ações, de emoções, de questionamentos, de reflexões e de entendimento. Foram memórias marcadas no potencial do corpo arte.

Amar e encarnar a Educação Física são forças que me movem constantemente, possíveis na condição corpórea de movimento, na confiança de que a sensibilidade é força de conhecimento. O potencial do corpo arte, como expressivo e criativo, tornou-se vislumbrado nas experiências vividas e na confiança da inclusão na Educação Física a fim de favorecer a organização do conhecimento. A construção de um estudo envolvendo os licenciandos em Educação Física e profissionais da área, que eu tinha aproximação profissional, foi uma possibilidade de mexer na tradicionalidade, de rever aprendizagens e práticas para reconstruir um vasto campo de exercício na reflexão e ação dialógica do corpo. Acreditar nos saberes experienciados foi referenciar o corpo existencializado na ligação com a arte, com a

⁴ Nesta tese, utilizamos a palavra “Imagem” para as ilustrações que foram fotografadas pela pesquisadora ou pelos participantes; e, nas ilustrações extraídas da internet, desenhos elaborados especialmente para este trabalho e conjunto de imagens fotografadas pela pesquisadora ou pelos participantes usamos a palavra “Figura”.

cultura, com a educação e com os fenômenos reconhecidos no mundo vivido. Assim sendo, esta pesquisa tem o seguinte questionamento: Como as experiências do ser podem potencializar o corpo arte como *lócus* para compreensão do conhecimento na prática da Educação Física?

Esta pesquisa levanta uma ideia inicial que ilumina as prévias intencionalidades da pesquisadora. No entanto, essa ideia não é determinante para a percepção do fenômeno.

O corpo arte é *lócus* para compreender o conhecimento na prática da Educação Física centrada nas experiências do ser.

O objetivo geral desta Tese:

Compreender a potencialização do corpo arte como *lócus* do conhecimento na prática da Educação Física, centrada nas experiências do ser.

Para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar fundamentos sobre o corpo arte na experiência e expressão do ser.
- ✓ Discutir os pressupostos da Educação Física como experiência sensível-inteligível.
- ✓ Propor uma prática na Educação Física que tenha como foco central o corpo arte para uma Educação Física nas experiências do ser.
- ✓ Descrever o corpo arte como *lócus* para a organização do conhecimento a partir dos significados e dos sentidos atribuídos pelos participantes nas experiências vividas na Educação Física.

Esta Tese possui mais seis capítulos, além desta Introdução. No segundo capítulo, traçamos o percurso metodológico da pesquisa, com base na pesquisa de abordagem qualitativa e método pautado na fenomenologia, mais especificamente na hermenêutica fenomenológica, com amparo teórico em Merleau-Ponty (1984, 1989).

Expressamos um caminho de construções e desconstruções centrado no potencial do corpo arte que, a partir de um olhar atento, intencional, ativa as percepções e as compreensões imersas nas linguagens e que são descritas de forma a elucidar e explicitar os fenômenos nas experiências vividas.

No terceiro capítulo, envolvemos o “corpo como ser no mundo” nos fundamentos do corpo arte na experiência e na expressão do ser, nas dinâmicas provocadoras e provocadas na intencionalidade que possibilitaram o contato imbricado, os olhares e as percepções nas vivências sensíveis-inteligíveis dos participantes. Uma abertura ao ser sensível que possibilitou experiências potenciais do corpo arte. Do olhar, tocar, sentir e provocar vivências ampliados na consciência aberta, na relação que conecta o eu, o outro, a natureza e a sociedade. No “[...] sentir que se sente, o ver que se vê, não é pensamento de ver ou de sentir, mas visão, sentir, experiência muda de um sentido mudo” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 226). Focamos nas ações e nos dados obtidos em torno da dinâmica articulada no diálogo sujeito e objeto como corpo, valorizando o corpo envolvido no mundo.

O quarto capítulo, em um olhar intencional do/no corpo arte para ver/intuir e perceber este mundo, acordando o ser que se autocria, investiga e constrói conhecimento. A intencionalidade e as percepções ampliadas dos participantes do ser na totalidade e na complexidade tornam-se evidentes no olhar para si e para outrem. O pensamento complexo, as relações transdisciplinares, por conseguinte, são exaltadas e abrem olhares, de modo a visualizarmos os fenômenos em conexão aos saberes. O mundo visível tem coesão com o que vemos, porém ele também existe sem nossa presença visível, mas, quando o vemos, ampliamos nossa conexão vital. O nosso olhar tem abrangências de ver, horizontes, mas também limites de ver, pois tem distanciamento que não possibilita a plenitude e torna cego ou invisível. Portanto, no visível, há sempre o invisível; assim, é na reversibilidade que ampliamos nosso olhar, nosso sentir.

No quinto capítulo, abordamos o ser corpo que se joga no mundo, que vive o jogo lúdico⁵ no processo de sensibilização e de compreensão/interpretação da proposta perante as percepções expressas, cujos dados se tornam presentes - o ser sensível concebendo o inteligível. As ações e as expressões dos participantes são

⁵ Jogo lúdico é uma definição de Schiller (2002) baseado em Kant, do equilíbrio entre sensibilidade e racionalidade na atividade estética. Será expresso no Capítulo 5, que trata da compreensão no aspecto do jogo.

consideradas nas experiências, na perspectiva da sensibilização do corpo arte na Educação Física e nos entendimentos inerentes ao empregar sentidos e significados. A consciência perceptiva do ser no mundo é evidenciada na reflexão em busca do entendimento. O corpo arte é envolvido na expressão e na reflexão em torno da sensibilização e da criação. Na reflexividade do corpo, toca-se tocando e vê-se vendo, e ser visto é carne do mundo, e esta compreende o corpo. O corpo arte torna-se criativo, envolvendo-se em diferentes linguagens expressivas, na auto-organização do ser estético. Os pressupostos da Educação Física foram apresentados na experiência sensível-inteligível do ser tramados no mundo. Foi possível refletir e propor uma prática na/para a Educação Física com foco central no corpo arte para uma Educação Física nas experiências do ser.

No sexto capítulo, contemplamos as ancoragens do corpo arte no mundo, na descrição como síntese reflexiva, a resignificação, expressando o potencial presente nas experiências na Educação Física. Estão expressas a descrição dos fenômenos e as condições integrantes do percurso constitutivo do processo investigativo e de organização do conhecimento. Nesse capítulo, são evidenciados os resultados no contexto expressivo dos participantes, na sensibilidade do corpo arte e principais evidências de sua estesia, da relação entre o eu, o outro, a natureza e a sociedade, que favoreceram a compreensão e as aprendizagens sensíveis-inteligíveis na experiência e os impactos favoráveis ao ser estético e a retomada das convergências dos dados do percurso metodológico na perspectiva fenomenológica.

Tornou-se possível, no decorrer deste estudo e na síntese mundana – sétimo e último capítulo - descrever o corpo arte como *locus* no movimento criativo do corpo arte que possibilitou a organização do conhecimento, consolidados nos significados e nos sentidos atribuídos pelos participantes nas experiências vividas na Educação Física. Nas considerações, a síntese revela a perenidade, pois este é um estudo que não se encerra. No percurso fenomenológico, a continuidade na circularidade é uma característica preservada. Consolidamos as tramas do/no mundo nas teias de relações que foram estabelecidas na intersubjetividade e nas significações amarradas.

O corpo arte está dinamizado no fluxo do movimento que estabelecemos no decorrer das práticas e das reflexões, não se esgota em um único parágrafo ou capítulo, são diversas linguagens que, aos poucos, apresentam sua existência e potencial criativo no jogo, na dança, nas lutas, nas acrobacias, na ginástica, no brincar.

2 UMA CAMINHADA DE CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES

*Bom era caminhar sem dono
na tarde
com pássaros em torno
e os ventos nas vestes amarelas.
Não ter nunca chegada
nunca optar por nada.
Ir andando pequeno sob a chuva
torto como um pé de maçãs.
Bom era entre botinas
tronchas pousar depois...
Manoel de Barros*

A fala poética de Barros (1999, p. 149), em torno da caminhada, em uma ligação sensível-inteligível entre o eu, o outro e a natureza, costura-se no percurso vivido pela pesquisadora e licenciandos neste estudo. Em muitos momentos, intensificou-se nos ventos simbólicos, possibilitando “[...] tirar as vestes amarelas e as botinas” (BARROS, 1999, p. 149) e caminhar com mais contato sensível com/no corpo arte que abre caminhos, sem ter intenção inicial de chegar em um lugar pré-determinado, nem de esgotar o conhecimento.

No percurso da pesquisa, o caminho é processo, tem continuidade e circularidade; os índios, na trilha que realizamos na tribo Guarani - M’Biguaçu, apresentaram-nos esse percurso circular, para o qual, de onde saímos, retornamos; e, a cada trajetória, a trama dos “nós de significações” intensificaram-se no ser da experiência, que constrói conhecimento. No caminho (Imagem 2), apresentado pelos participantes, havia diversos relevos e vegetações, alguns já construídos pela sensível sabedoria humana, outros ainda preservados em sua naturalidade, com possibilidades de trajetórias e demarcações, pelas diversas tramas das tessituras do percurso. Estabelecer a travessia de um percurso linear para conexão circular foi reconhecido e exemplificado na experiência vivida pelos participantes. Na caminhada, em diversos momentos, no corpo arte manifesto na intuição e na percepção, foi possível incorporar e compreender os diversos fenômenos da vida e da ciência.

Imagem 2 - O percurso da circularidade experienciados pelos participantes em diferentes terrenos



Fonte: Portfólio dos participantes.

No percurso da circularidade, visou-se encontrar sentidos e “*pousar depois*” nos “pontos de ancoragem”, possíveis pelos “nós de significados” estabelecidos, e nos sentidos empregados nas experiências vividas, e “*entre botinas tronchas pousar depois*”. Para isso, foi necessário sentir a brisa e as tempestades “*sob a chuva*”, ouvir o vento e o vendaval, degustar as maçãs doces e azedas, sentir a vibração do coração e a exaustão, no desejo de continuar e parar, em muitos movimentos de prazer e de desprazer no jogo lúdico. “[...] nossa experiência está indissolúvelmente atrelada à nossa estrutura. Não vemos o ‘espaço’ do mundo, vivemos nosso campo visual; não vemos as ‘cores’ do mundo, vivemos nosso espaço cromático” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 28). Nessas estruturas, vivemos uma constante ordem e desordem sugeridas por Morin (2011a), em relação ao pensamento complexo, aberto e interligado nos processos de auto-organização que envolvem a estruturação do conhecimento.

Para Morin (2011b), o princípio de autonomia e dependência corresponde à auto-organização, pois os seres vivos são auto-organizadores e, constantemente, utilizam energia de seu ambiente para manter sua autonomia e nele retiram informação e organização, portanto estabelecem dependência. Assim, tornam-se auto-ecoorganizadores, como regeneração viva constante que se regenera na morte das células, morte e vida são complementares. Na cultura própria, as pessoas estabelecem autonomia e dependência; na sociedade, também estabelecem antagonismos com o meio geológico.

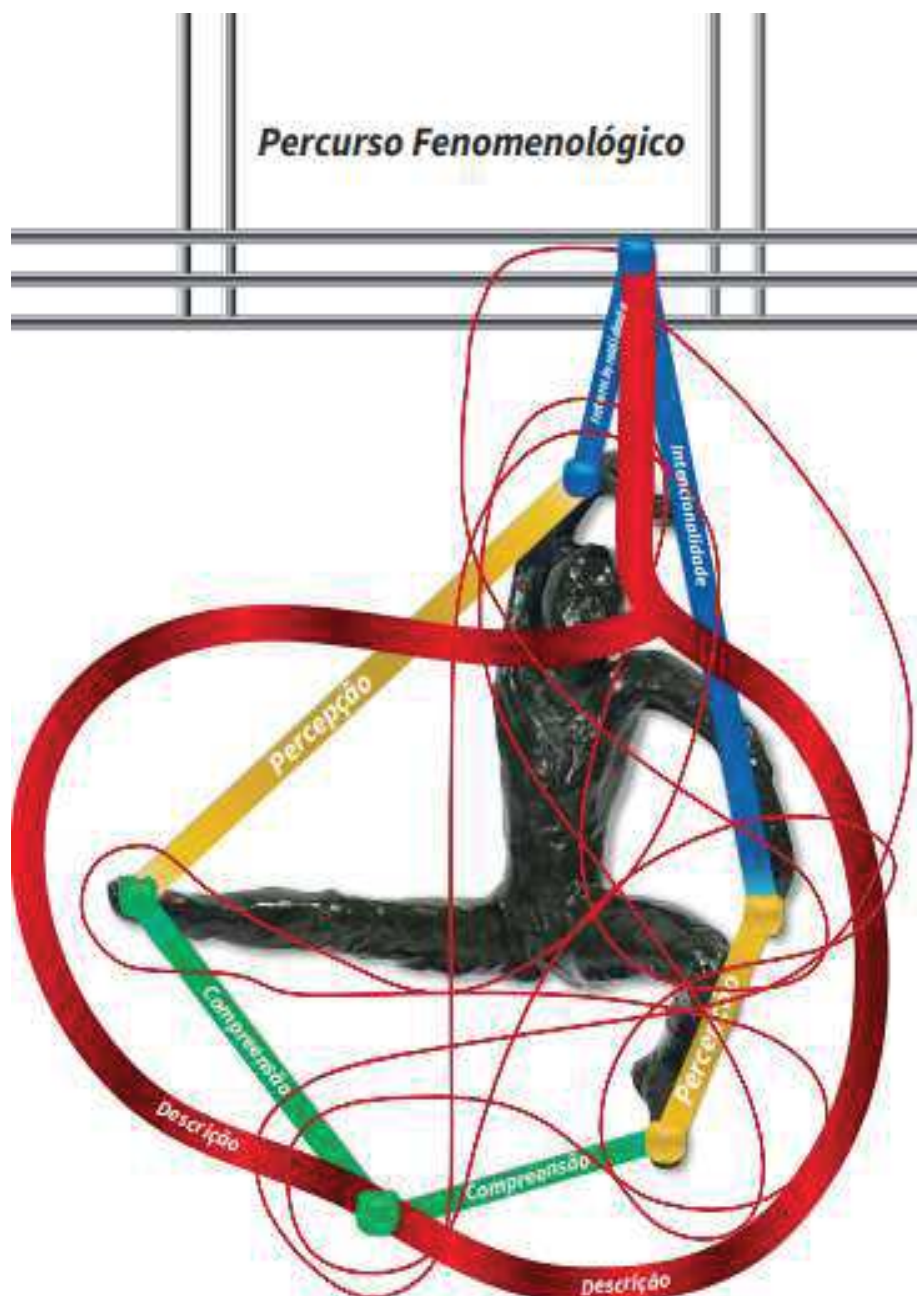
Nessa dinâmica da ordem-desordem para auto-organização, e uma nova organização, as ações realizadas na Educação Física promoveram muitos desafios e modificações no saber e fazer. Nesse contexto, realizamos um estudo de abordagem qualitativa, com enfoque subjetivo, considerando que: “Qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p. 21). Para isso, ocorreu o envolvimento direto entre participantes a fim de dialogar, de planejar e de registrar o desenvolvimento e as expressões das experiências, a fim de captar, compreender e descrever os diversos significados e sentidos dos fenômenos.

Com base no método fenomenológico, da Hermenêutica fenomenológica, mais especificamente Merleau-Ponty, ocorreu a identificação dos fenômenos e a mobilização da percepção. Para Dittrich e Leopardi (2015, p. 98), a hermenêutica fenomenológica é uma postura que possibilita “[...] uma maneira de entender e expressar a percepção sobre os acontecimentos que ocorrem entre os sujeitos envolvidos nas vivências na realidade”. Nesse processo, busca-se “[...] tornar o discurso autônomo em relação ao seu autor, pesquisador ou professor que vivencia as relações de compreensão de um fenômeno para descrevê-lo de modo sistematizado e (co)vivido” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 100).

Levando em consideração o fenômeno da auto-organização nas vivências na realidade, na prática da modalidade circense no tecido acrobático, foi necessário ficar descalço, pois facilita a aderência e o equilíbrio entre os “nós”, em muitas amarrações que ocorreram no percurso fenomenológico (Figura 2), ou seja, os objetos do conhecimento que se constituíram. Com base em Husserl (1996) e, mais especificamente, em Merleau-Ponty (1999), de movimento da consciência para a intencionalidade, a percepção, a compreensão e a descrição.

Tirar as vestimentas que limitam os movimentos, a mobilidade, também foi fundamental ao tecer os fios de condução e amarrar os “nós de significados”, na caminhada, na escalada, nas acrobacias, promovendo diversas ancoragens que possibilitaram entendimentos nas experiências vividas.

Figura 2 - Percurso fenomenológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.⁶

⁶ Figura elaborada a partir da obra de Rodin *Mouvement de danse F*, extraída de: <<http://collections.musee-rodin.fr/fr/museum/rodin/mouvement-de-danse-f/S.00810?auteur%5B0%5D=Georges+RUDIER&position=50>>. Acesso em: 10 maio 2018. Foi obra inspiradora ao ser visualizada pela pesquisadora no museu Rodin, em Paris, em 2017.

O percurso fenomenológico é aqui apresentado em contorno dos tecidos que compõem a cultura circense, uma prática que fez parte das formações e das intervenções envolvidas no projeto desta Tese. Os tecidos tornaram-se trajetos que tecem a trama da complexidade na organização do conhecimento.

A partir do método fenomenológico, do percurso hermenêutico, baseado em Merleau-Ponty (1999), foram efetivados os processos metodológicos nas diversas práticas, a fim de mobilizar os sujeitos e os objetos da pesquisa, envolvendo a produção de dados nos atos articulados entre si:

- **Intencionalidade:** Os participantes realizaram práticas para um movimento do corpo de impulso à consciência, de olhar ao foco. Este constitui o humano para perceber o fenômeno que se mostra em uma relação investigativa e de organização do conhecimento. “A consciência do pesquisador é intencional porque é direcionada para o objeto. Essa consciência intencional é sempre pessoal e nela o vivenciado é referido a um ‘eu’ que percebe o fenômeno no seu contexto” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 109). Para Merleau-Ponty (1999, p. 312), “[...] intencionalidade não é um pensamento, [...] ela toma por adquirido todo o saber latente que meu corpo tem de si mesmo”. São ações com base em Husserl (1996), pois a estrutura da consciência é apresentada como intencionalidade - é a ação de encaminhar-se para algo, para o objeto, para visá-lo, possibilitando a consciência de algo, em uma dinâmica de atividades que são atos. “Digo um ato: pois a vivência da expressão, seja ou não acompanhada de percepção, tem uma relação intencional com algo objetual” (HUSSERL, 1996, p. 37).

Seria, portanto, um “primeiro ato” que a consciência sai para fora de si em direção de algo que quer perceber, dirige-se ao objeto, primeiro movimento consciente para algo, sem juízo *a priori*, além de si na direção de algo, e percebe-se quando registra em si aspectos que aprendeu desse algo. Intencionalidade aberta que possibilita atingir-se pelo objeto, como ponto de partida, sendo de dentro para fora a visão dos fenômenos que dizem algo, em uma abertura intuitiva para conhecer o fenômeno.

A partir do ato intencional, para possibilitar as ações perceptivas, é necessária a *Epoché* - redução fenomenológica – ou seja, colocar entre parênteses os saberes preconcebidos, suspensão de julgamento. A redução eidética é a suspensão do juízo do objeto para examinar os fenômenos como tais. A essência faz com que a redução

fenomenológica se desloque para a “redução eidética” (*eidōs*: essência, forma, ideia). Contudo, é necessário considerar que, para Merleau-Ponty (1999, p. 10), na redução, o afastamento total é impossível. Nesse sentido, o autor destaca suas oposições a Husserl:

A melhor fórmula da redução é sem dúvida aquela que lhe dava Eugen Fink, o assistente de Husserl, quando falava de uma “admiração” diante do mundo. A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10).

A presença permanente de contato com o mundo é necessária, pois não é subjetividade apenas, mas os aspectos objetivos já presentes, fundantes e intersubjetivos que não têm como serem anulados totalmente, pois fazem parte da consciência pessoal e coletiva. “Não estou, enquanto sujeito, fora do tempo e espaço; sou necessariamente ‘incarnado’ ou ‘incorporado’ em certa situação histórica (essa ideia de subjetividade humana como necessariamente corporificada [...])” (MATTHEWS, 2010, p. 28). Foi a partir do ato da intencionalidade que ocorreram provocações às percepções dos participantes, empregando sentidos e significados.

- **Percepção:** Advém dos fenômenos que emergiram do olhar intencional, da vivência e da experiência encarnada, em que os “[...] atos de percepção dão-se a partir de um eu que vivência o seu objeto (fenômeno) nas inter-relações que se traduzem em percepções registradas na sua consciência e que serão transcritas” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 109). Seria, então, um “segundo ato”, em que a consciência se move para perceber o que é o fenômeno, definido por Husserl (1996) e Merleau-Ponty (1999) como *Hylé* (matéria), objeto material que são os dados sensíveis, a expressão concreta subjetiva que compõe a percepção que emerge a partir do olhar.

A consciência dos objetos ocorre nesses dados *hyléticos*, que são sensíveis, provenientes da intencionalidade, envolvendo impulsos, sensações e sentimentos - apreendidos pela consciência, no vivido. A consciência, por consequência, é algo apreendido que se orienta para o mundo externo – ao objeto. Para Merleau-Ponty (1999, p. 7), o homem está no mundo e, nele, se conhece; o mundo é o meio natural e campo dos pensamentos e das percepções explícitas; seria “[...] a apreensão de uma certa *hylé* como significando um fenômeno de grau superior, a *Sinn-gebung*, a operação ativa de significação, que definiria a consciência, e o mundo não seria nada

de distinto da ‘significação mundo’ [...]”. Nesse contexto, “[...] percebo a coisa em sua evidência própria e é isso que me dá a certeza de obter dela, pelo desenrolar da experiência perceptiva, uma série indefinida de visões concordantes” (MERLEAU-PONTY, 1999 p. 252). A fenomenologia da percepção é consolidação do ato de perceber e do percebido, da *noesis* e do *noema*.

Os dados que emergiram a partir das expressões dos participantes estão organizados de acordo com os focos na perspectiva da ação intencional e perceptiva das experiências sensíveis do corpo arte na Educação Física.

- **Compreensão:** Foi efetivada a partir da perspectiva ampliada da intencionalidade e dos registros das percepções inerentes na ação fenomenológica em que “[...] compreender é reapoderar-se da intenção total” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16). Seria um “terceiro ato” que se volta à consciência, a fim de conhecer os fenômenos, as ideias que surgem no eu pensante, fenomênico, designado como NOESIS (forma). Essa é a interação com o fenômeno, com o objeto do conhecimento, de modo a entender esse fenômeno que vai fazer sentido do ele, é “*se sein*” (ser assim), o que é agora, no momento. Assim é possível dar sentido ao objeto apreendido pela consciência na sensibilidade.

Para Dittrich e Leopardi (2015, p. 100-101), “[...] a compreensão de um fenômeno constitui-se nas vivências encarnadas no corpo-criante do pesquisador, na relação com o seu objeto de pesquisa admitido em sua consciência; ou seja, o fenômeno percebido”. Entretanto, o processo busca tornar “[...] o discurso autônomo em relação ao seu autor, pesquisador, professor nas relações de compreensão de um fenômeno para descrevê-lo de modo sistematizado e (co)vivido” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 100).

Nas experiências vividas, ocorreram expressões e busca de entendimento dos dados, em um processo interpretativo, organizados com foco na compreensão da sensibilização do corpo arte - a prática educativa na Educação Física do ponto de vista metodológico; na consideração dos significados e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos. Ocorreram, assim, reflexões fundamentadas. Para Merleau-Ponty (1999, p. 251-252), para compreender, é preciso ter a experiência no corpo em movimento que envolve uma certa ação de conhecimento, sendo a comunicação/compreensão das expressões/gestos obtida na reciprocidade entre as intenções próprias e os gestos dos outros e vice-versa. O que ocorre na intenção do outro habita o “meu” corpo

pessoal e vice-versa. Nesse contexto:

O gesto que testemunho desenha em pontilhado um objeto intencional. Esse objeto torna-se atual e é plenamente compreendido quando os poderes de meu corpo se ajustam a ele e o recobrem. O gesto está diante de mim como uma questão, ele me indica certos pontos sensíveis do mundo, convida-me a encontrá-lo ali. A comunicação realiza-se quando minha conduta encontra neste caminho o seu próprio caminho. Há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro. Aqui é preciso restaurar a experiência do outro deformada pelas análises intelectualistas, assim como precisaremos restaurar a experiência perceptiva da coisa. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 252).

É na ação corporal que a intencionalidade define objetos; são as percepções “vazadas”, que a compreensão preenche com os entendimentos empregados e que estruturam conhecimentos sólidos.

Envolvida nos dados compreendidos, a **descrição** é propósito geral da fenomenologia. A empatia de todos os atos com o objeto, descrevendo o processo de entendimento, permite a síntese ao dirigir-se aos outros atos, perante o percebido e o compreendido. A apreensão do outro como um objeto intencional – NOEMA – pensar o objeto pensado. Conhecimento como processo na consciência, no pensar (perceber – compreender - descrever). É um polo que torna evidente o âmbito objetivo do conhecer, o significado e os sentidos ideais do fenômeno. Ele pode ter significados diversos, depende do sujeito do conhecimento, ou pesquisador, nas experiências vividas perante o fenômeno. Para isso:

E preciso que essas descrições sejam para nós a ocasião de definir uma compreensão e uma reflexão mais radicais do que o pensamento objetivo. A fenomenologia entendida como descrição direta, deve acrescentar-se uma fenomenologia da fenomenologia. Devemos voltar ao cogito para procurar ali um Logos mais fundamental do que o do pensamento objetivo, que lhe dê seu direito relativo e, ao mesmo tempo, o coloque em seu lugar [...] se sob o sujeito nós reencontramos o tempo, e se ao paradoxo do tempo correlacionamos os do corpo, do mundo, da coisa e de outrem, compreendemos que para além nada há a compreender. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 489).

A partir dos dados expressos pelos participantes, caracterizando sínteses reflexivas e fundamentadas sobre as experiências que emergiram na relação do corpo arte, do mundo, da coisa e do outrem, evidenciamos: processos de organização do conhecimento, na abordagem fenomenológica, na prática da Educação Física; experiências do corpo arte que promovem as percepções e suas ligações.

Para Dittrich e Leopardi (2015, p. 104): “Quando chegamos ao momento da construção da linguagem sobre o outro – o objeto, o fenômeno – fazemos a descrição para clarificar, explicitar a experiência vivida, sem impor-lhe algo, mesmo advinda da

ciência”. A descrição tem a finalidade de explicitar os significados implícitos nas experiências vividas. Aqui, ocorre o momento da interpretação dos dados e concretiza, de maneira explícita, decifrando sentidos aparentes, exaltando com fidelidade o fenômeno que emergiu, desdobrando as significações impressas nos discursos relacionados ao percebido e ao compreendido.

Foram tramas tecidas que desafiaram o corpo arte em movimento, como expressa a letra da música *O circo místico*:

Não
 Não sei se é um truque banal
 Se um invisível cordão
 Sustenta a vida real
 Cordas de uma orquestra
 Sombras de um artista
 Palcos de um planeta
 Chove tanta flor
 Que, sem refletir
 Um ardoroso espectador
 Vira colibri
 Qual
 Não sei se é nova ilusão
 Se após o salto mortal
 Existe outra encarnação
 Negro refletor
 Flores de organdi
 E o grito do homem voador
 Ao cair em si
 Não sei se é vida real
 Um invisível cordão
 Após o salto mortal
 Chico Buarque⁷

As mobilizações do corpo arte no todo visível e na descoberta de “*um invisível cordão*” que “*Sustenta a vida real*” nas dinâmicas sensíveis vitais e cognitivas que envolvem a organização do conhecimento, valorizando e refletindo sobre os acontecimentos atribuídos pelos participantes da pesquisa.

Os participantes foram convidados conforme registro de bolsistas no PIBID - no Subprojeto PIBID de Educação Física; integraram a amostra um total de 25: quatro docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino - três de Itajaí e um de Itapema; 21 acadêmicos do Curso de Educação Física da UNIVALI. A produção de dados ocorreu por meio de registros em diários de campo, fotografias e relatórios postados nos portfólios compartilhados no ambiente virtual Sophia UNIVALI –

⁷ Letra da música *O Circo Místico*, de Chico Buarque de Holanda. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/86012/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Educação Física. Foram instrumentos constituídos para expressar o corpo arte nas práticas da Educação Física, nas experiências vivenciadas. Como técnica de compreensão dos dados, procedemos com o percurso fenomenológico hermenêutico para percepção, compreensão e descrição dos dados.

Em primeiro lugar, foram realizados encontros presenciais de formação em que os participantes tiveram a oportunidade, juntamente à pesquisadora, de vivenciar práticas em torno dos objetivos da pesquisa. Todos foram reunidos na UNIVALI, onde foi apresentada a pesquisa pela pesquisadora. Foram compartilhadas também as atividades que seriam desenvolvidas coletiva e individualmente e identificada a possível participação voluntária, havendo o aceite e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e do termo de permissão de uso das imagens (Apêndice B)⁸. Também foram realizadas intervenções educativas planejadas pelos participantes em instituições educativas.

Foram realizados doze encontros de formação e de planejamento. Após, ocorreram, alternadamente, atuações pedagógicas nos ambientes educativos com planejamento e demais encontros de formação. Os registros das atuações e das reflexões, de cada participante, foram efetuados semanalmente nos Portfólios individuais. Os dados registrados compuseram o *corpus* da pesquisa, uma plataforma teórica e de imagens para a reflexão dos dados.

A proposta teve um percurso metodológico que, inicialmente, exigiu dos participantes, nas práticas, se dirigirem aos fenômenos que se mostram em si mesmo, que emergem dos objetos e dos sujeitos da pesquisa. Foi considerado que “[...] a hermenêutica sobre um objeto vai se desenvolvendo entre a intencionalidade, a percepção e a compreensão do pesquisador sobre os registros das falas dos sujeitos envolvidos nas vivências” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 98). A partir de cada encontro, os sujeitos realizaram registros em seus portfólios individuais, expressando as experiências e as percepções pessoais por meio de relatórios, de fotos e de vídeos.

Em torno das propostas de atuação pedagógica, a estratégia de pesquisa foi promovida no percurso fenomenológico, sugerido por Merleau-Ponty (1999), com aproximações em Husserl (1996). O planejamento das intervenções e o acompanhamento da pesquisa foram realizados conjuntamente à pesquisadora. E, nas formações e nas atividades desenvolvidas nos campos de atuação, foram

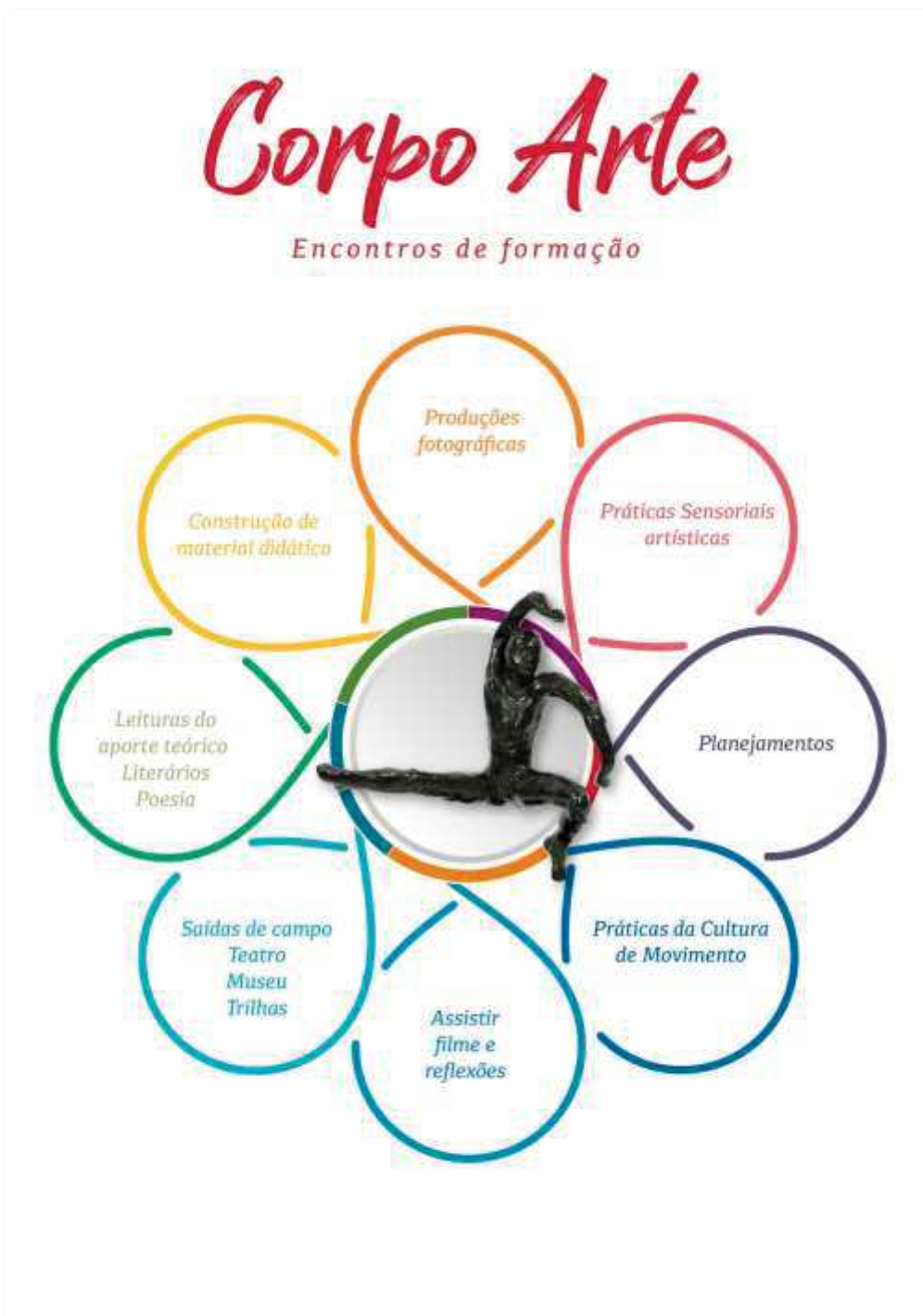
⁸ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer Nº 2.118.132 (Anexo A).

realizados os registros no diário de campo e/ou gravações, das atividades realizadas, metodologias empregadas e expressões sensíveis do corpo arte.

Nos encontros de formação, ocorreram atividades teórico-práticas envolvendo o tema da pesquisa com atividades estéticas, dinâmicas intencionais, perceptivas e compreensíveis, por meio da reflexão das ações sensíveis e de entendimento, no contato teórico e prático, na construção do planejamento e nas intervenções didático-metodológicas.

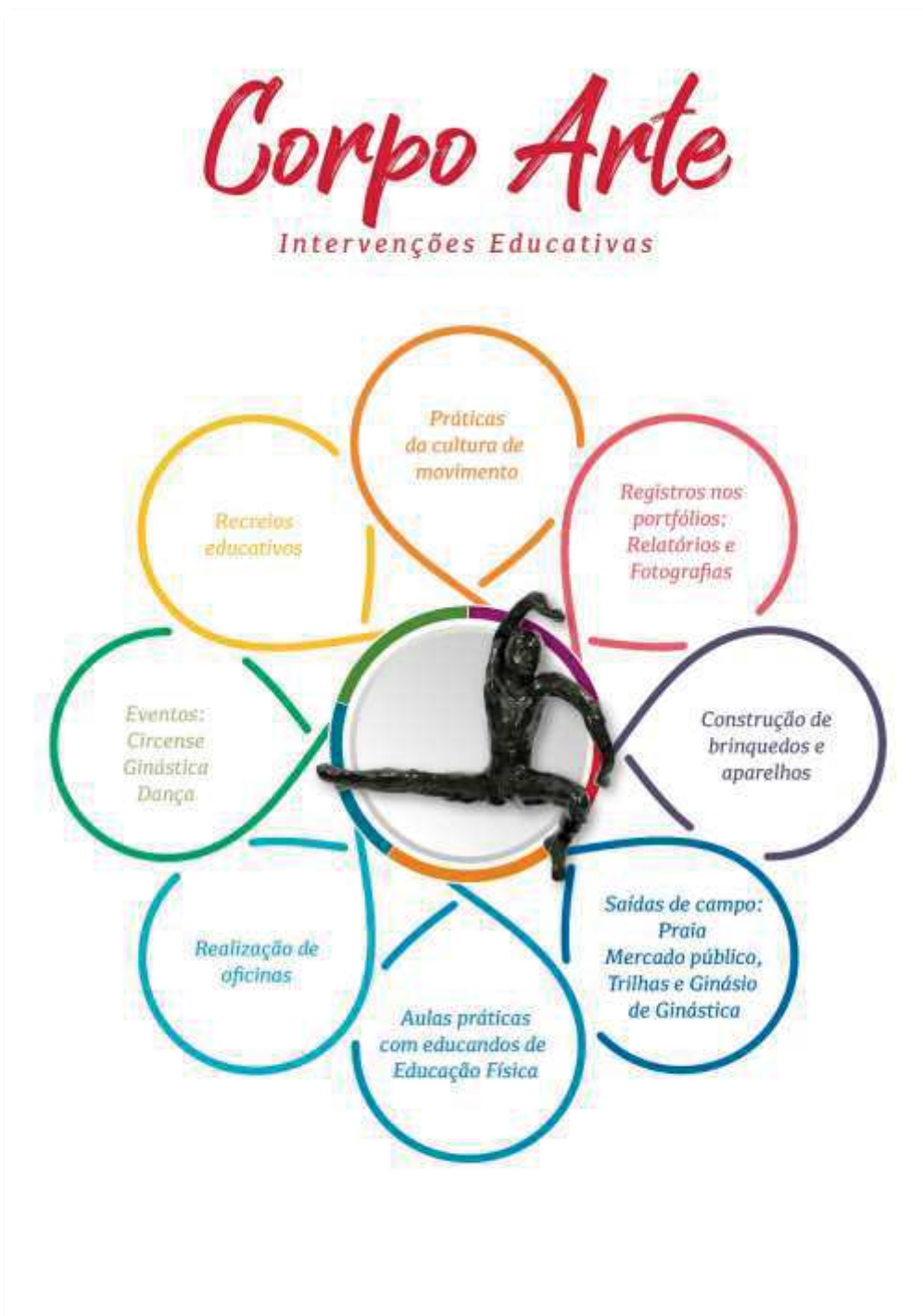
A técnica de reflexão dos dados registrados procedeu-se de forma descritiva, perante os dados expressos nos diversos instrumentos e definição das categorias. O diálogo foi constante perante os resultados e, ao final, a síntese construída foi socializada. Entre as atividades nos encontros de formação (Figura 3) e intervenções (Figura 4) em ambientes educativos o corpo arte foi mobilizado.

Figura 3 – Atividades realizadas nos encontros de formação



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Figura 4 – Atividades realizadas nos encontros de formação



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Todo o processo de planejamento e de desenvolvimento das formações e das práticas foram fundamentais para a organização e a continuidade da pesquisa no foco dos objetivos. Muitos dados foram evidenciados nessa proposta, os quais convergiram com os objetivos e a proposição desta Tese. O planejamento foi flexível e intensificado no decorrer das ações e das expressões, de acordo com os fenômenos que

emergiram, possibilitando o envolvimento fenomenológico do ser, em que “[...] a emoção surge como força inteligente, criante, que se faz em intuição-imaginação-reflexão-pensamento, expressando-se em linguagem descritivo-argumentativo-explicativa” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 101). Torna-se importante destacar que tudo ocorre concomitantemente no ser do conhecimento e no pesquisador.

Os dados foram incluídos de maneira expressiva e reflexiva, possibilitando o percurso descritivo. Todo o envolvimento do corpo arte nas experiências sensíveis-inteligíveis são possíveis de serem visualizados nos próximos capítulos, os quais revelam o entendimento e a expressão das percepções oriundas, que foram desveladas e reveladas em toda a complexidade no e para o ser estético.

3 O CORPO ARTE EM MOVIMENTO NO MUNDO

Imagem 3 - *Jeux de Nymphes* (1900-1910), de Auguste Rodin



Fonte: Imagem fotografada e editada pela autora.

Na obra *Jeux de Nymphes*, de Augusto Rodin, é possível vislumbrar o corpo arte do ser humano criador e pesquisador, que, na sua constituição, é envolvido em transformação. O corpo nu ligado ao mundo que o constituiu não é descolado e se move em diferentes posições nesse mundo como ponto de apoio. Neste capítulo, o corpo arte no mundo foi envolvido e expresso na intencionalidade e na percepção, como contato com o ser existencial humano, como integrante da trama do tecido aqui traçada, e que possibilitou o entendimento de que o corpo arte é *lócus* para compreender o conhecimento na prática da Educação Física, centrada nas experiências do ser.

Ao envolver o complexo do percurso fenomenológico na organização do conhecimento, as experiências vividas que dinamizaram este corpo arte e o vincularam ao mundo serão aqui interpretadas e descritas. A postura dialógica contribuiu com a expressão das manifestações do ser. Corpo e mundo são aqui

presença conectada comunicativa e criativa dos participantes, em diversas linguagens. Para Merleau-Ponty (1999), o mundo é uma teia de relações e significações, é tudo fora do ser, mas que também está dentro. O mundo é experiência subjetiva e intersubjetiva que cada um constrói e que se desdobra em conhecimento, envolvendo ações vitais na ativação da consciência em exercício livre, também no imaginário diante do mundo.

Na amplitude do movimento consciente, o ser estabelece “nós de significações”, pontos de ancoragem que descontroem a dicotomia sujeito e objeto. Ocorre uma interconexão, pois é sujeito impregnado no objeto e objeto impregnado no sujeito. Não há oposição, mas uma mistura harmoniosa em movimento e diálogo. Essa condição existencial foi possível porque, a princípio, o corpo arte aceita a nudez e, aos poucos, vai vestindo-se no movimento mundano, cultural, social e ecológico. Aceitar a nudez pode ser uma condição, de mediação, para expressar a beleza como fenômeno que revela uma dimensão humana de profundidade autocriativa. Nesse universo, é possível ter “[...] o mundo como indivíduo inacabado através de meu corpo enquanto potência desse mundo, e tenho a posição dos objetos por aquela de meu corpo, [...] é movimento em direção ao mundo, o mundo, ponto de apoio de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 469).

No movimento perceptivo, no caminho da compreensão, os participantes compartilharam questionamentos: Como favorecer o corpo para torna-se *lócus* do potencial sensível-inteligível e estabelecer relações na dinâmica do ser movente e criativo? A base teórica de Merleau-Ponty (1999, p. 209) favoreceu o entendimento de que ele não é mero objeto físico, é arte pelo potencial expressivo, é “[...] comparável à obra de arte. Ele é um “nó de significações vivas” e não a lei de um certo número de termos co-variantes”. Nessa força expressiva, estão corpo e mundo em situação, na interligação do subjetivo e do objetivo, do pertencimento da sincronidade consciência e mundo, ativo e passivo, que dinamiza a intersubjetividade na atividade estética. Uma constante criação perante a realidade que nos autoriza mover, desejar, sonhar e realizar.

No desejado e refletido, ao observar e promover o corpo em movimento na Educação Física, Julia destacou: *“Educação Física é muito mais que ter um corpo para movimentar... É SER um corpo! Somos feitos de sentimentos, emoções e pensamento... E acho incrível poder trabalhar com essa parte integrada minha e de outros... A sensibilidade está em todos!”*. A visibilidade ampliada do corpo, ao

intencioná-lo, estabelece aqui ligações importantes nas percepções de corpo e de seu potencial de “ser” no mundo, evidenciando a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999). Foi ampliada a confiança no ser da experiência, que faz ser experiência para si, que é sensível no olhar e que possibilita ligações com o outro, transcendendo ao se conectar com ambientes físicos e sociais e os sustentando na dinâmica da complexidade.

O movimento desafia o corpo próprio, estruturado por Merleau-Ponty (1999), na interconexão e na complexidade que, para Morin (2011b), deriva do *Complexus*, o que é tecido junto, em que elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, há um tecido interdependente e interativo nas diversas dimensões do ser e do meio. Portanto, na expressividade, não distinguimos a expressão e o expresso, pois, ao mesmo tempo que “[...] o corpo se retira do mundo objetivo e vem formar, entre o puro sujeito e o objeto, um terceiro gênero do ser, o sujeito perde sua pureza e sua transparência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 469). O corpo próprio é mediador da relação sujeito-objeto, no seu propósito relacional, é encontro de liberdade entre nosso ser interior e exterior. Para Merleau-Ponty (1984), tem características de ser visível na relação com outros seres visíveis; vê, pode ser visto e vê a si mesmo, portanto é vidente. Nos demais sentidos, essa reversibilidade também é possível. Tem condições de expandir-se no tempo-espaço, ampliando os limites de percepção e de ação para além da estrutura física.

A expansão do corpo arte favoreceu estesia, possibilitando a fruição, a vibração e o prazer em torno das dinâmicas do corpo que aderiram ao mundo, portanto com consciência encarnada. “A estrutura estesiológica do corpo humano é, portanto, uma estrutura libidinal, a percepção um modo de desejo, uma relação de ser e não de conhecimento” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 340). Ocorre uma relação de ser corpo desejante que, perante os dados sensíveis, mobiliza nosso interior, são linguagens captadas no olhar, no sentir, e nos ensinam no contado dialógico. Uma expressividade que recupera sempre o impacto ontológico da experiência.

Esse é um envolvimento corporal que expressa a arte do ser criativo nas formas de ver, sentir, pensar e agir em um movimento criativo. Para Moraes (2015):

Todo conhecimento de natureza transdisciplinar, seja no campo profissional, seja no pessoal, procura explorar aquilo que circula entre, através e além dos diferentes níveis de materialidade do objeto, além das disciplinas, em busca dos saberes que se encontram na ordem implicada, dobrada, escondidos dentro de cada um de nós. Percebe aquilo que é subliminar, que habita a

região em que nossos cinco sentidos, muitas vezes, não são capazes de penetrar, de analisar, de decodificar em um primeiro momento, e que requer outras dimensões humanas, como a intuição, a imaginação e o imaginário para sua melhor compreensão, mediante o seu diálogo com a razão. (MORAES, 2015, p. 85).

A condição humana de (re)ligação com o mundo em sua sensibilidade é um exercício constante, nossos sentidos aflorados e conectados são fundamentais na condição fenomenológica ontológica. Em torno das ligações relacionadas ao corpo, Cardim (2009, p. 87) destaca as considerações de Merleau-Ponty, que “[...] com sua estreita relação com o mundo e com o outrem [...]”, e, ao reunir sujeito-objeto, “[...] suspende os prejuízos da tradição realista e intelectualista com o objetivo de revelar, aquém da dicotomia [...] uma terceira dimensão onde os opostos não são mais contraditórios e ganham seus direitos relativos”. O corpo como unidade complexa está, constantemente, se inter-relacionando e desconstruindo dualismos.

Nessa interconexão, os participantes observaram que ocorre um envolvimento complexo do ser, que é “[...] a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2011b, p. 36). Estabelecendo relação na “[...] triádica indivíduo-sociedade-espécie. [...]”. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura e que retroage sobre indivíduos pela cultura” (MORIN, 2011b, p. 49). No constante “*Ser corpo*”, destacado por Julia, nas relações expressivas dialógicas, em uma dinâmica circular, descontínua e com poros, porém com toque de delicadeza, evitando cortes profundos de ruptura e cicatrizes desestruturantes, ou desumanizantes do ser sensível vital-cognitivo.

Essa relação de sincronicidade tornou-se vital e, por meio das práticas da Educação Física, ocorreu a busca de contatos provocativos, valorizando, também, antropologicamente, as trocas, em que, na complexidade, “[...] a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade” (MORIN, 2011b, p. 49). O todo integrado e interativo tornou-se muito favorecido nas dinâmicas efetuadas, pois corpo e movimento na Educação Física apresentaram e solicitaram reciprocidade do ser em seu meio, em sua natureza complexa.

Por exemplo, por meio da escultura *Jeux de Nymphes* (Ninfas do Jogo)⁹, foi possível, aos participantes e à pesquisadora, nas reflexões realizadas no encontro de

⁹ Ninfa deriva do grego *nýmphê*, “noiva”, é a que se cobre com um véu. É na mitologia grega a personificação da graça criativa e fecundadora na [natureza](#), velada. Em latim, casar se expressa diferentemente para o homem e para a mulher. Em relação àquele, “casar”, é nubere, “cobrir-se com

formação, correlacionar o corpo no evento de sua estruturação¹⁰ e de sua organização¹¹. Identificaram, nas interligações corporais, uma apresentação do corpo no mundo, variando seus componentes e suas relações no ser integrado. São condições que envolvem o corpo nas suas diversas dimensões constitutivas físicas, biológicas, psíquicas, que são influenciadas pelo meio cultural e social. Mateus destacou: *“O saber da relação transdisciplinar está na obra, pois nossa origem ocorre no mundo como fruto da natureza e graças à nossa formação temos muitas condições de viver e realizar as coisas. Nosso corpo é amplo, eu tenho braços, pernas, posso me mexer e sentir as coisas, eu ajudo a criar este mundo também com todas as capacidades que tenho”*. Sentir-se corpo e movimento atuante no mundo foi possível no pensamento complexo que interliga e transborda as dimensões do conhecimento e apresenta-se desejante e empático na intercorporeidade, no corpo estesiológico.

Corpo e criação, para Maturana e Varela (2001), ocorrem na organização, em relações que precisam existir para que algo seja; nela, o ser vivo produz de modo contínuo a si próprio, como organização autopoietica. Os componentes moleculares de uma unidade autopoietica celular devem, antes de tudo, estar dinamicamente relacionados em uma rede contínua de interações. As transformações químicas concretas dessa rede são o metabolismo celular, o qual produz componentes e todos integram a rede de transformações que os produzem. Morfologicamente, ocorre também uma fronteira, ou um limite para essa rede de transformações, envolvendo a membrana que limita a extensão da rede, porém também participa dela. Essa arquitetura espacial colabora para que o metabolismo celular não se desintegre em uma “sopa molecular”, a fim de constituir uma unidade separada como a célula.

As células são unidade estrutural do ser vivo. Elas têm todo material imprescindível para as funções do ser vivo na sua nutrição, produção de energia e reprodução. E, na auto-integração, formam os tecidos: de revestimento como a pele (epitelial); de sustentação, preenchimento e transporte de substâncias como o

um véu”, velar-se, recolher-se, associada ao aspecto profético de [Apolo](#), ao Deus das [árvores](#) e da [loucura](#) de [Dionísio](#), que sempre foi acompanhada por um cortejo alvoroçado e buliçoso. Com esse séquito de ninfas, às quais ela ultrapassa de muito em altura e beleza, percorre bosques e florestas (BRANDÃO, 1987).

¹⁰ A estrutura é constituída por componentes biológicos que formam as moléculas, células e órgãos, os ossos, os membros do corpo-criante inteiro. Ela forma base para um sistema de interconexões e relações entre seus próprios componentes (DITTRICH, 2010a, p. 145).

¹¹ A organização diz respeito à dinâmica de determinação das configurações das relações entre os componentes que constituem a estrutura específica do corpo-criante. A organização está intrínseca na estrutura (DITTRICH, 2010a, p. 145).

sangue, os ossos, a camada adiposa e a cartilagem (conjuntivo); e os músculos que muito colaboram com o movimento. O sistema nervoso, composto por milhões de células funcionais, que são os neurônios, na sua plasticidade, tem grande domínio comportamental, sensório-motor e da linguagem, pois estabelece conexão de impulsos nervosos, as sinapses, participando dos fenômenos cognitivos. Entre a estrutura do meio, que está em constante mudança, e será um traço próprio da ontogenia de cada unidade dinâmica, ocorrerá uma compatibilidade ou comensurabilidade. Meio e unidade atuam como fontes de perturbação mútuas e desencadeiam mudanças de estado. Esse processo continuado é chamado acoplamento estrutural. As modificações que ocorrem são decorrentes das adaptações envolvidas nas relações seletivas (MATURANA; VARELA, 2001).

Assim, na origem da vida, são apresentadas as interconexões existentes que definem a constituição corporal e possibilitam a constante estruturação, a qual integra um todo complexo. A estrutura são os componentes e as relações que concebem concretamente uma unidade particular e configuram sua organização. Para Maturana e Varela (2001), há uma interação em rede de transformações que são dinâmicas e produzem seus próprios componentes, são a condição de possibilidade de uma fronteira; e, ao mesmo tempo, há uma fronteira como condição de possibilidade para a operação da rede de transformações que a produziu como uma unidade. “A história das mudanças estruturais de um dado ser vivo é sua ontogenia” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 107). Nessa dinâmica recursiva, o acoplamento estrutural social possibilita a produção da reflexividade e conduz ao ato de ver do ser humano sob uma perspectiva mais ampla, de que temos o mundo que criamos com os outros.

Há uma interação mundana que se constitui no diálogo, do ser encarnado, o qual o corpo integrado tem possibilidades de criação, também de autocriação que ocorre no corpo criativo. Merleau-Ponty (1999) enfatiza que o corpo está envolvido por uma atmosfera poética e sua configuração é melhor compreendida pela metáfora da obra de arte, da expressão e do expresso.

O potencial expressivo, na linguagem sensível, advinda do ser perceptivo, é que nos permite conhecer, pois: “Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado [...]. É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 252-253). Encarnado, deriva da carne que não é matéria, mas elemento, é o meio caminho entre o indivíduo espaciotemporal e a ideia, espécie de princípio encarnado

que importa um estilo de ser em todos os lugares, onde se encontra uma parcela sua. Nesse sentido, a carne é um “elemento” do Ser. Não fato ou soma de fatos e, no entanto, aderência ao lugar e ao agora (MERLEAU-PONTY, 1984). O ser envolvido na totalidade complexa do pensamento foi um desafio identificado, pelos participantes, para a Educação Física, a qual muito embasou seus saberes para a superação da fragmentação do saber e ser.

Ficou evidente tal perspectiva quando Fábio destacou: *“Que interessante ver que a Educação Física é tão ampla. Nós tivemos a prática dela no nosso tempo de escola de maneira restrita e solitária. O máximo era pegar a bola. Somos carentes de criatividade”*. Um campo da subjetividade aqui apresentada que está repleta de história, relações sociais, cultura... Expressando uma carência que buscamos suprir com a criação e os diálogos ampliados em torno das habilidades e dos conceitos. O corpo arte e em movimento é dialógico, na ação comunicativa que repercute no ser, no jogo lúdico entre sensibilidade e razão, inerentes à atividade estética.

Foi possível na Educação Física desconstruir algumas marcas e conectar o corpo à arte, carregado de criação, de repercussão estética e de conceitos que se constroem e se interligam intensamente. Ocorreu na prosa corporal a promoção de dinâmicas comunicativas interativas e os arranjos no jogo expressivo, consolidando a arte nas diversas práticas experienciadas (Imagem 4). O corpo em contato tem no mundo as possibilidades de apoio e de movimento, e, assim como *Jeux de Nymphes*, mantém-se conectado, configurando o corpo arte.

Imagem 4 - A ligação do ser no mundo do movimento no jogo estético



Fonte: Acervo da autora.

Estar no mundo em conexão, na sensibilidade-racionalidade tornou-se relação considerando que: “Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 608). Na relação espaço-tempo de criação, o que nos foi dado esteve em constante movimento e transformação no ser da consciência, do conhecimento. Nessa estrutura e organização em movimento, o “[...] interior e o exterior são inseparáveis. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 546). Nesse envolvimento, Fábio expressou: *“Ao ajudar a aluna realizar o giro senti que eu era apoio e complemento dela, meu movimento se ligou ao dela para dar certo, também minhas mãos viraram as mãos dela e, assim, consegui ajudar porque meu movimento eu senti e pensei para o movimento dela também”*. A conexão estabelecida revela noções de corpo que correspondem ao outro, integrados no movimento de criação. Na reversibilidade, não se sabe o que é limite; há, assim, uma compatibilidade de sensações e de pensamentos no jogo harmônico da consciência corporal, encenando a percepção como resultado da atividade estética.

Na Educação Física, foi possível identificar o desejo dos participantes de ampliar ambientes, para nascer como expressão criativa do/no corpo no mundo, na experiência vivida, consolidando a sensibilidade do corpo arte, nos propósitos da abordagem fenomenológica.

3.1 O CORPO ARTE NA FENOMENOLOGIA É EXPERIÊNCIA VIVIDA

Na fenomenologia, o mundo vivido mostra-se, é preciso vê-lo e senti-lo, no exercício da consciência perceptiva. Para Merleau-Ponty (1999, p. 1), é considerado o estudo das essências, suas definições e suas problemáticas envolvidas, “[...] a essência da percepção, a essência da consciência”. É uma filosofia que busca repor as essências na existência, sendo só possível compreender o ser humano e o mundo a partir de sua facticidade, que se apresenta e se move na consciência a partir da intencionalidade do ser filosófico, psicológico e ontológico. Também é transcendental, pois coloca em suspenso o conhecimento concebido para compreender as afirmações da atitude natural, considerando o mundo já existente, que “[...] está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

A existência é um atributo humano, ocorre naturalmente, pois está ligado ao existir, que significa “[...] sair de si próprio e observar-se; ou sair de si em relação a um objeto inanimado qualquer e observar o ‘ser-em-si’ daquela pessoa ou animal ou coisa (RODRIGUES, 1991, p. 80). Seu significado está ligado ao “*Ek-sistere*, em latim, quer dizer ‘sair do ser no mundo’, do ser em si e, conseqüentemente, refletir sobre este fenômeno observável” (RODRIGUES, 1991, p. 80). Essa possibilidade de distanciamento da estrutura própria psicofísica e a observação do que está acontecendo nela foram exercícios que demandaram intencionalidades aos participantes, no exercício da liberdade e da reflexão.

Sentir-pensar o corpo arte na Educação Física tencionou o existir amplo e integrado. Na construção das pirâmides humanas (Imagem 5), foi necessário sair de si e observar o “ser-em-si” e o outro, possibilitando a facticidade na arte constituída no corpo expressivo, de aberturas e de descobertas, apresentando o sentido de ser corpo arte em movimento. Condição também evidenciada, anteriormente, pela obra *Jeux de Nymphes*.

O arranjo corporal estabelecido, na criação das “pirâmides corporais”, possibilitou a composição expressiva possível na experiência, no diálogo que exige

intersubjetividade. Para Maria: *“Realizar a formação das pirâmides foi um desafio de confiança e integração no grupo. Eu achei maravilhoso, foi emocionante porque senti que estava em um momento artístico. Consegui visualizar o potencial do meu corpo ligado aos outros; eu dependia deles e eles dependiam de mim. Juntos conseguimos a criação coletiva e cooperativa”*. Os desafios realizados pelo grupo estabeleceram provocações e decisões no campo das relações sociais e emocionais. Para Dewey (2010, p. 36): *“A emoção na arte é uma qualidade do movimento padronizada na experiência estética. [...]. Não existe emoção senão como vivenciada por um sujeito senciente”*. O sujeito senciente apresentou-se na pirâmide e possibilitou vislumbrar a potencialização do corpo arte nas experiências do ser.

Imagem 5 - Arranjos expressivos do corpo arte



Fonte: Acervo da autora.

Os desafios das diferentes composições corporais foram propósitos para liberações criativas do corpo arte que se desafia e auto-organiza no contato confiante com o outro e seu meio. A criação é coletiva, no encontro que possibilitou o toque e a expressão. Provoações ocorreram na reciprocidade, na liberdade de linguagens, nas experiências tramadas no percurso do ser fenomenológico. As estruturas corporais foram compostas no “estar juntos”, e no sentir-pensar promoveram as criações. As

“pirâmides corporais” configuraram expressões legítimas do humano, capazes de marcar seu tempo-espaço existencial no movimento do seu ser corpo arte no mundo.

No potencial do meu corpo ligado ao outro, o esforço todo consiste em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo, aberto aos fenômenos para dar-lhe, enfim, entendimento ao vivido, na tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, de retornar às coisas mesmas, pois: “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1). A construção do universo da ciência, do conhecimento, ocorre relacionado ao vivido, pois a ciência é expressão segunda; primeiro, é preciso ampliar a dinâmica do movimento corporal na totalidade, envolvendo-se na experiência no/do mundo, base dos sentidos e do alcance no percurso fenomenológico.

Para Kunz (2000, p. 3), com base na fenomenologia, não conseguimos apreender o todo, somente aspectos do todo. “Assim, a aparência não esconde a essência, mas ela a revela: ela é a essência. Não se pode entender Homem e Mundo sem penetrar em sua facticidade que é histórica, social e subjetiva”. Nesse contexto, nas aparências emergem os processos investigativos, retornando ao mundo vivido que se apresenta na consciência de ser expressivo.

A intencionalidade é o primeiro ato movente na fenomenologia, que consideramos de abertura para o ser sensível e consciente, para potencializar o corpo arte. Para Zubiri (2011), o “inteligir” não é oposto ao sentir, pois o ato de sentir é a impressão sobre o real, ou seja, o ato de apreensão de realidade (“estar posto”) é a intelecção senciente. Sentir implica formalidade de realidade pensada. O sentir é, portanto, um ato da inteligência conectado nela como unidade estrutural senciente-inteligente. Esse movimento foi possível identificar nos participantes, na aproximação e no olhar atento à organização da construção das pirâmides humanas.

Esse sentir inteligente é denominado “Inteligência-Senciente” por Zubiri (2011), e a intelecção humana é atualização real desta permanentemente; é respectividade de algo formalmente aberto. É a essência dos próprios atos que define o que é Intelecção Senciente, ela é a índole formal, como ato de estar presente, na atualidade como momento físico do real, de “estar”. O percebido é “estar em atualidade”. A partir desse movimento dinâmico de aproximação, ocorrem as percepções, as compreensões e as descrições na organização do conhecimento.

Um certo mundo na unidade “senciente-inteligente” foi lembrado por Rita ao expressar que a trajetória no projeto foi uma constante construção e crescimento – *“Um mundo que passei a ver e foi construindo aos poucos com nossos estudos, entendendo que precisei mexer no que estava pronto. O projeto ajudou a me incluir no mundo da Educação Física na proposta fenomenológica que realmente mexeu comigo”*. A Imagem 6 representa esse movimento de mexer na conexão corpo-mundo, vivenciada a partir da prática com o recurso que chamamos de “paraquedas”, que é um aparelho da Ginástica Geral. Com esse recurso, dedicamos o olhar e criamos propósitos cooperativos e comunicativos. Uma movimentação estabelecida que apresenta a força e a coordenação empregada e que ressoa dialogicamente.

Imagem 6 - Práticas de mobilização do aparelho “Paraquedas” na representação de mundo



Fonte: Acervo da autora.

A complexidade do pensamento está presente na ação que busca um objetivo, porém está atrelada ao outro e ao objeto para sua conquista. Corpo e movimento são

conexões e criações. Explorar os recursos didáticos foi uma proposta de prática que suscitou expandir habilidades, capacidades e competências pessoais e coletivas, também inovar os materiais de contato, ressignificando os movimentos expressivos na arte criativa como fundamento da Educação Física. Nesse envolvimento, Fábio destacou: *“Que mundo colorido que temos e poderemos mover, ampliando nosso espaço e inclusão. Sentimos que é importante não parar o mundo e, principalmente, fazer parte dele, pois nós temos capacidade de força e coordenação”*. O reconhecimento da condição pessoal para interferir e ser interferido na coletividade foi incluir-se nela, rememorando no movimento criativo.

Sentir-pensar e compreender o conhecimento no corpo arte em movimento foram os desafios nas manobras do “paraquedas”, um tecido que possibilitou a sincronia, envolveu a cooperação e ritmos alternados, possíveis na ação individual que se integra ao outro. O ser sensível-inteligível que correspondeu aos estímulos e se colocou em movimento na exploração de um mundo físico, visual, tátil, cinestésico, social... No corpo arte em movimento, foi possível visualizar esse mundo e sentir-se envolvido nele, como participante e responsável pelas interferências e atos de criação.

Na apreciação das obras de arte da artista brasileira Lygia Pape, os participantes também encontraram na conexão tecida as expressões que configuram o corpo arte que descobre seu lugar, infiltrando-se no tecido do conhecimento, tão desejado nas práticas. Qual é meu/nosso lugar no mundo? Foi um questionamento existencial lançado ao observarmos que essa artista insinua sua intencionalidade no ser que explora o mundo e encontra um espaço-tempo de inserção, provocador do sentir inteligente e que possibilita sentimentos e pensamentos criativos. Apresenta registros de inclusão e descobertas na conquista de um lugar no mundo, com liberdade de movimento na descoberta de percursos de acolhimento contínuo e não de um fim.

De acordo com o Projeto Lygia Pape (PAPE, 2006, n.p.), a artista “[...] tinha o dom de ver onde nada havia, transformar o visto em não visto, e como ela mesma dizia: ‘É necessário trabalhar o olhar, existe um aprendizado’. E afirmou que: ‘Para ver algo, basta ele existir, tudo está aí, pronto para ser revelado’”. Entendemos que, para que essa revelação ocorra, é fundamental a valorização na experiência vivida da atitude intencional que torna possível a percepção.

O corpo arte foi identificado pelos participantes na obra *Pano de algodão e fendas* (Figura 5), ele está ali na trama tecida, como “nós de significados”, ou seja, o

objeto do conhecimento que reúne perfis. Dependendo do ângulo, do lugar que olhamos, os vários perfis reúnem diferentes e muitas significações. São, portanto, infinitas as significações nele mesmo, é também objeto que se joga à frente, pois está sempre no movimento. Apresenta um caminho para o futuro que é percepção do ser no mundo em movimento criativo que ocupa seu espaço.

O objeto é o ante, e o ser tem o espaço para um novo tempo, hora aqui e hora ali na busca e no encontro de um lugar para ocupar. No movimento, consolidam-se ações intencionais, perceptivas e compreensivas na sensibilidade-racionalidade, que reforçam a criatividade na busca e no encontro. O olhar que procura e acha os orifícios vazados e sua luz, no movimento da descoberta e na presença neste mundo.

Figura 5 - Obra Pano de algodão e fendas – Lygia Pape



Fonte: Projeto Lygia Pape.¹²

Essa obra apresentou provocações e tomada de consciência para a condição dos participantes nos territórios conquistados em movimento, e possíveis de conquistar, do corpo arte na experiência no mundo, que, na trama tecida, ocupa territórios. Assim foi também correlacionado na prática dos esportes, brincadeiras, lutas, circenses, entre outras; cada ser ocupou lugares e lá, em movimento,

¹² Imagem extraída de <<http://www.lygiapape.org.br/pt/obra60.php?i=12>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

desempenhou funções e conhecimentos sensíveis. Também estabeleceu conexões e mudanças de lugar em um constante ser-aí e vir-a-ser.

3.2 O SER DA EXPERIÊNCIA NO CORPO ARTE

Os participantes tencionaram e valorizaram ações, na organização do conhecimento, envolvidas no corpo como *locus* da experiência do ser sensível-inteligível. Foi fundamental considerar que: “Ser uma consciência, ou, antes, *ser uma experiência*, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 142, grifos do autor). Para corroborar, a “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2016, p. 18). Ela não é controlada, pois tem sua espontaneidade desvinculada de uma definição objetivada. A experiência necessita de atenção na Educação Física, pois seus principais saberes e objetos de estudo estão vinculados ao corpo e ao movimento em constante comunicação interna e externa, promovendo afetamentos e conhecimentos, em constante transformação.

No contato com os diversos instrumentos sonoros (Imagem 7), foi possível promover o ser na/da experiência que permitiu sentir a vibração, o ritmo, o som, dialogando com os recursos e criando linguagens expressivas e motoras; possibilitou interação do movimento e som. Uma “*performance solo*” que, na interação, tornou-se uma relação de conjunto orquestrada. Maturana e Zoller (2004) destacam que, na experiência, no encantamento com os ritmos, a criança tece o mundo próprio como domínio de sua própria existência, ligando movimentos.

Imagem 7 - Criação de sons e ritmos



Fonte: Acervo da autora.

As atividades realizadas tiveram propósitos ampliados na Educação Física, pois valorizaram as experiências vividas e promoveram novas, envolvendo as intencionalidades dos sujeitos e a apreensão dos fenômenos, no exercício da “redução” como abertura de consciência e transcendência de si mesmo. Para Paula, no movimento, “[...] precisamos dedicar tempo para observar, sentir, imaginar e criar, para que consigamos enxergar a realidade e realizar coisas diferentes a partir do que vimos”. As percepções e os entendimentos revelam que as diversas dimensões do ser e saber humano necessitam de olhar atencioso e envolvimento estético, o qual considera e valoriza as sensações e as percepções.

Para valorizar o ser na/da experiência na perspectiva estética, torna-se necessário o “[...] retorno à raiz grega da palavra ‘estética’ — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR., 2000, p. 15, grifo do autor). Na capacidade sensível-inteligível do ser da experiência, as propostas e as ações de formação e de atuação foram dinamizadas para a potencialização do corpo arte na Educação Física. Estiveram envolvidas no saber impregnado de prazer e desprazer, possíveis, imprevisíveis e necessários nas descobertas e mudanças. Promovemos nas práticas uma ligação no/do ser sensível

para a liberdade expressiva, que dinamiza o lúdico na harmonia entre sensibilidade e razão.

Para Jassus (1979, p. 80): “A *aisthesis* designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo [...]”. A receptividade está no envolvimento da visibilidade intensificada do objeto e renovada, com recepção prazerosa do objeto estético, sem conceito e com contemplação desinteressada, ou por meio dos processos de estranhamentos, “[...] como experiência da ‘densidade do ser’ (J.P Sartre); em suma, como ‘pregnância perceptiva complexa’ (Dieter Henrich)”. (JAUSS, 2002, p. 80).

Na intencionalidade, os participantes buscaram favorecer na Educação Física a percepção do ser no prazer estético e as diversas manifestações da cultura de movimento¹³, nas linguagens, na autonomia, na liberdade, na criatividade, na ampliação das fontes de saberes, não apenas conceituais, mas na força energética do ser sensível-inteligível. A energia, que fruiu do campo sensível das experiências mobilizou processos intuitivos que instigaram a estesia como capacidade de perceber as sensações, o ser da consciência foi despertando o ser perceptivo e seus entendimentos. Uma possibilidade harmônica do contato e da penetração no ser integrado, do corpo arte.

Para Merleau-Ponty (1984, p. 149), a significação “[...] é o que vem selar, fechar, reunir a multiplicidade dos meios psíquicos, fisiológicos, linguísticos da elocução, contraí-los num ato único, como a visão termina o corpo estesiológico; e tal como o visível capta o olhar que o desvendou e que dele faz parte [...]”. As significações estão envolvidas no mundo vivido e o impacto estesiológico. Nesse contexto, Merleau-Ponty (2000) expressa que, no percurso fenomenológico, a ampliação do propósito da descrição envolve a compreensão de que o corpo é experiência estesiológica vinculando-o com a natureza própria do ser e suas linguagens, valorizando também a sua historicidade.

Nas práticas foi possível identificar o quanto é necessária a perspectiva de valorar a existência como essencialmente corporal, e a Educação Física no processo

¹³ Termo definido por Kunz (2008, p. 112), o qual designa que “[...] todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do movimentar-se humano, o que por esse meio o homem produz e cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações podem ser definidas como cultura de movimento”.

de organização do conhecimento não impositiva, mas reflexiva, dialógica e criativa que respeita e valoriza o ser na/da experiência.

Ficar nu, despido de (pré)conceitos, em muitos momentos, é a melhor condição para a carícia sensível dos saberes, esse é o ser na/da experiência. É estar em situação no envolvimento de dar e receber, de tocar e ser tocado na organização do conhecimento, a partir dos fenômenos que emergem na consciência intuitiva, capaz de perceber e compreender. Já manifestou Merleau-Ponty (1999) que a reversibilidade é possível na relação do “em si” para “o outro”. A obra apresentada como epígrafe deste capítulo, *Jeux de Nymphes*, demonstra esse contato sensível, do ser na/da experiência no sentir, da reversibilidade, quando “sinto” um objeto ao tocá-lo, por suas características, da pele quente ou da rocha fria e rugosa, “sinto” o outro e, no mesmo momento, “eu mesmo”. Tocar e ser tocado é ser na/da experiência que na aproximação e no distanciamento mobiliza saberes e envolve-se na reversibilidade.

No entanto, como é difícil “tirar a roupa” sem “arranhar-se”! Despir-se das roupas prontas, já apertadas e desbotadas, dos engessamentos, dos saberes objetivados e, também, saber considerá-los, ao mesmo tempo, como pano de fundo, quando uma nova figura emerge, no despertar da consciência crítica, a fim de interpretar e compreender o conhecimento, já posto e suas ressignificações. A cultura do corpo no processo instrumental e disciplinador, em diversas práticas e instituições, necessita ser problematizada, pois limita os ambientes e as possibilidades de movimento na experiência e provoca o suplício, já problematizados por Foucault (1987).

A organização do conhecimento, na perspectiva fenomenológica, é uma trajetória que exige libertação do corpo na experiência, em seu potencial artístico. A condição humana é amplamente relacionada com funções autônomas interativas. Para Jauss (2002), a conduta de prazer estético é liberação *de* e *para*, realizada por meio de três funções: - **para a consciência produtora**, ocorre na criação do mundo como obra própria (*poiesis*), envolve o prazer ante a obra realizada; - **para a consciência receptora**, a fim de renovar a própria percepção, na realidade externa e interna (*aisthesis*), no prazer estético da percepção; - **para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva**, na concordância ao juízo exigido pela obra, ou identificação com normas de ação predeterminadas explicitadas; para a liberdade estética de sua capacidade de julgar (*katharsis*), no prazer dos afetos

provocados pelos estímulos e conduz a transformações das convicções ou liberação da psique dos interesses práticos e das implicações do cotidiano; o prazer de si no prazer do outro leva à liberdade estética da capacidade pessoal de julgar. Nesse contexto, ao definir as três categorias da experiência estética - a *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* -, Jauss (2002) destaca que elas estabelecem relações e não devem ser vistas hierarquicamente, pois

[...] a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (*aisthesis*) e em um reconhecimento perceptivo (*anamnesis*): o expectador pode ser afetado pelo que se apresenta, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (*katharsis*). (JAUSS, 2002, p. 65).

Permitir a complexidade é estabelecer ligações no ser, descobrindo o quanto a estética está permeada no universo do ser e de saber. É arte, filosofia, educação, Educação Física em uma trama de conceitos que se interligam e dinamizam relações interdisciplinares e transdisciplinares, as quais são propostas por Torre (2008). Aqui os participantes remeteram a experiência vivida em uma perspectiva de “transaberes”, pois identificaram que são caminhos sendo vislumbrados para o acesso aos conhecimentos mais amplos e integrados nas áreas de conhecimento, nos diferentes ambientes educativos¹⁴. “Transaberes”, nessa proposta, estabelecem relações interconectadas entre os conhecimentos e desconstróem os vínculos com as disciplinas. É necessário estabelecer ligações diretas transversais com os conceitos, com os conhecimentos na integralidade, e que valorizam habilidades humanas.

Um das práticas experienciadas, que ampliou o olhar para os saberes interligados envolvidos, foi destacada por Fernando, na realização da trajetória da caminhada e da trilha que ocorreu na praia, “[...] passando por um caminho muito interessante entre uma vila de pescadores, valorizando a cultura daquela região”. Foi identificado, a partir do olhar atencioso aos ambientes, a relação social, histórico e cultural do lugar e da comunidade que muitas práticas e aprendizagens ocorreram. Foram ligações possibilitadas na relação corpo arte e movimento enriquecedoras na

¹⁴ Nas propostas da educação formal, é possível identificar que a dimensão da criação cultural e da estética teve avanços recentes ao serem incluídas nas últimas produções dos documentos legais no âmbito da educação, portanto a Educação Física tem aqui um grande desafio. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, também destacam, para a Educação Básica, em diversos momentos, a valorização do ser estético nos propósitos criativos, pessoais, sociais e culturais na construção do conhecimento.

dimensão estética e cultural e que lançaram olhares e trajetos para seus territórios e recursos.

A estética, na experiência do corpo arte, é uma dimensão ampliada que necessita de atitude de ver dialógica e fenomenológica, com atenção ao aqui e agora, na condição subjetiva da consciência, pois envolve um amplo universo do ser de relações complexas no mundo. Para isso, em muitos momentos, foi necessário “despir-se” de saberes estanques. As vivências educativas ecológicas e culturais foram um despertar para a arte, a poesia, a música, a filosofia, a história, a corporeidade, possibilitando a pluralidade e valores incorporados, com vestes do prazer estético. Para Jauss (2002, p. 77): “A determinação do prazer estético como prazer de si no outro pressupõe, por conseguinte, a unidade primária do prazer cognoscente e da compreensão prazerosa [...]”.

A travessia foi uma experiência necessária ao buscar as diversas áreas de conhecimentos que permitem aprendizagens mais totalizadoras do ser-saber. A prática da Educação Física é situação favorável para “novas roupas”, nos propósitos da estética. Santin (2003, p. 12) destaca que: “A Educação Física terá maior identidade e maior autonomia quando se aproximar mais do homem [...], quando deixar de ser instrumento ou função para ser arte; quando se afastar da [...] mecânica e se desenvolver criativamente”. Essa aproximação foi evidenciada no envolvimento com as obras de arte e com o contato corporal, despertando o ser estético.

Os corpos, da obra *Jeux de Nymphes*, de Rodin, e das práticas da Educação Física, emergiram na dinâmica circular não determinando início ou fim, mas apresentando que há um percurso, um espaço fundamental para o corpo e o mundo falarem na experiência perceptiva, em diferentes linguagens expressivas, para constituir-se arte. É um diálogo que não se encerra; se encerrar o fim está determinado, abalando os sentidos, pois “[...] a fala exprime o pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 229). As conversações envolveram a arte, as linguagens, a história, os literários, culturas de movimento...

Ao favorecermos experiências do corpo arte na prática da Educação Física, foi possível olhar intencionalmente para os processos educativos e formativos, que não há possibilidade de nos constituirmos como pesquisadores e docentes sem o envolvimento com nossos objetos de estudos e sujeitos, com objetividade e subjetividade na expansão do diálogo na intersubjetividade, considerando a dinâmica sensível-inteligível. Quando interagimos, somos atingidos pelo visível e pelo invisível,

destacado por Merleau-Ponty (1984, 1989, 1999); e, ao sentirmos e expressarmos esteticamente, percebemos que fomos impactados nos movimentos; todos nós fomos estesiados, pois não foi possível sair ileso de uma relação profunda e estética.

As relações foram construídas a partir da postura intencional ao caminhar nas dimensões da área e em diversos ambientes com a proposta do olhar e de valorizar as experiências na potencialização do corpo arte. Nas mobilizações e nas aproximações, os propósitos estéticos foram rapidamente ampliando o ritmo e a frequência. Foram envolvendo os participantes da pesquisa e pesquisadora, com tanta sensibilidade e afetividade que não foi difícil dar as mãos e logo surgir o abraço.

A partir dessa proposta desafiadora e interconectada do ser, fazer e saber na Educação Física, foi possível identificar a grande necessidade de refinamento estético, pois é fundamental ser sensível para atingir o outro na sensibilidade e, ainda, o entendimento de toda dinâmica. O processo de mobilização do ser sensível-inteligível foi dinamizado, por meio das diversas atividades realizadas nos encontros de formação e das intervenções educativas. Desejamos promover experiências do corpo arte no percurso da hermenêutica fenomenológica, para a intencionalidade, a percepção e a compreensão concretizar-se na descrição. Muitas temáticas foram desenvolvidas na Educação Física a partir da valorização das linguagens, em diferentes culturas e na dinâmica da experiência estética.

As ações foram envolvidas na “densidade do ser” estético, em que o prazer estético implica atividade de conhecimento. Maturana (2001) destaca, por meio das teorias da *autopoieses* e da biologia do conhecer, fundadas na biologia do amor, que um sistema de conversações na complexidade das relações do ser e do outro, ocorre na produção dos saberes, na convivência com a sociedade e a natureza, como uma rede complexa, e emergem experiências com conhecimentos também conectados à cultura. Nessas relações dialógicas, inúmeras linguagens do ser criativo foram envolvidas, provocadas e provocantes de movimento do ser biológico, psicológico, físico, espiritual¹⁵... Na experiência do diverso que possibilita alteridade, afetividade, socialização e cooperação na criação.

Para isso, foi fundamental, em muitos momentos, trocar as “roupas marcadas” e mover-se no mundo, provocando novos encontros. Muitas práticas foram desempenhadas, saímos por aí sentindo os estímulos sensoriais, artísticos, sociais e

¹⁵ As referidas dimensões de corpo serão conceituadas no Capítulo 6.

culturais. Os participantes verificaram o quanto é necessário olhar para o mundo, intencionando e percebendo o visível e o invisível, pois sempre há o invisível integrando o visível, consolidando bases, estruturas e afetamentos. Circulamos em um universo mais amplo e percebemos muito do presente, também em outras áreas, e que nos ajudaram muito a, principalmente, nos tornarmos mais complexos. Fomos para uma ilha, para o barco, museus, teatro, show musical, trilha, parquinho, quadra, gramado, morro, areia; fotografamos, brincamos, jogamos, lutamos; enfim, muitas experiências e muita estesia. E *“Percebemos o mundo no mundo”* (Julia).

Considerando o campo da educação, tornou-se primordial promover a expressão do ser-saber-fazer-viver na Educação Física, envolvendo a perspectiva da dimensão estética e favorecendo as experiências do corpo arte, em uma dinâmica expressiva e comunicativa. A formação profissional limitada ao saber instrumental¹⁶ não é suficiente, perante as necessidades dos saberes ampliados para a organização do conhecimento, vinculada à valorização da expressão e da cultura.

Na perspectiva da fenomenologia, mobilizamos a subjetividade e a objetividade em conexão, que se joga ao corpo fenomenal; e a intersubjetividade, como expressão do ser, possível a partir da “[...] intencionalidade, [...] enquanto ela só é compreensível pela redução. ‘Toda consciência é consciência de algo’ [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 15). Com abertura de consciência para um agir crítico e criativo nas ações educativas, sociais, culturais em prol da qualidade das relações, dos conhecimentos e da vida.

O encontro intencional com o corpo arte ocorreu na consciência no/do mundo dos sujeitos, no fluxo humano sensível-inteligível, na superfície e na profundidade da consciência ampliada. O simbólico e as ideias são movimentos de expressão que se manifestam na linguagem do corpo. “Estamos na linguagem, movendo-nos nela, numa forma peculiar de conversação - num diálogo imaginado” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32). O gesto é forma de linguagem, que se constrói e desconstrói constantemente, formando sentidos e conceitos. Consideramos que há uma linguagem interior, mesmo no gesto silencioso, contido. Para Merleau-Ponty (1999, p. 250): “A expressão estética confere a existência em si àquilo que exprime, instala-o na natureza como uma coisa percebida acessível a todos [...], arranca os próprios signos [...] de sua existência empírica e os arrebatada para um outro mundo”. A

¹⁶ Está vinculado aos propósitos das perspectivas tradicionais da educação que valoriza a reprodução e o disciplinamento. Uma herança consolidada das correntes tecnicistas.

expressão estética revelada tornou-se, portanto, fenômeno do processo existencial, ampliou a percepção e, também, dinamizou os sentidos vitais do ser humano.

O corpo arte, a partir da intencionalidade, em que os participantes desempenharam suas percepções, envolvidos no mundo, possibilitou a abertura para ver e sentir nas experiências vividas. No capítulo 4, a seguir, apresentaremos o movimento da intencionalidade e da percepção como tramas no tecido no movimento do conhecer, como oportunidade para instigar a organização do conhecimento possível na compreensão, no pensamento complexo.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA: A INTENCIONALIDADE PERCEPTIVA TECIDA NA TRANSPARÊNCIA DO VISÍVEL E DO INVISÍVEL

Imagem 8 - *Femme voilée* (1750), de Antonio Coradini



Fonte: Acervo da autora.¹⁷

A aproximação, para apreciação da obra *Femme voilée* (Mulher de véu)¹⁸, do escultor italiano Antônio Coradini, foi ato intencional no envolvimento com experiências provocadoras do ser e saber que permeiam o corpo arte. Essa obra foi visitada pela pesquisadora no museu do Louvre em Paris e, no contato sensível-inteligível, despertou reflexões sobre a relação visível e invisível do corpo, fundamentais para o movimento da intencionalidade que se dirigiu para a Educação Física e as experiências do ser.

¹⁷ Visita ao Museu do Louvre, em Paris, em março de 2017.

¹⁸ Essa obra foi escolhida pela pesquisadora em virtude de seu contato e relação sensível com a obra, no “encantamento perceptivo”, que obteve ao apreciá-la no Museu do Louvre em Paris. As fotos foram impressas e socializadas para apreciação com sujeitos da pesquisa no encontro de formação do projeto.

A Educação Física é uma área que requer e amplia as condições sensoriais, que ocorrem no corpo inteiro, estabelecendo contatos e movimentos para ver em diversas direções, planos e distâncias. Os participantes tiveram contato com as fotos dessa obra a fim de apreciar e expressar o envolvimento na habilidade de olhar e sentir no ato da intencionalidade que exige o movimento de aproximação.

Na condição do ser, expressaremos as experiências vividas e as percepções em torno dos fenômenos. Neste capítulo, estarão contempladas as tramas da consciência intencional acerca do mundo e suas diversas linguagens que possibilitaram as percepções do ser, do outro, da natureza e da sociedade, tanto no plano real quanto imaginário dos participantes. O conhecimento é considerado na sua ligação com o mundo, pois o ser humano está sempre interagindo e integrado nele.

No contato, em um olhar atento à obra *Femme voilée*, emergiram fenômenos ligados ao véu que cobre os olhos. Entre tantos detalhes visualizados e sentidos, presentes na situação, identificar o véu, para a pesquisadora e participantes, foi intrigante, ampliando a intencionalidade para aproximação focada e o distanciamento necessário à percepção. Julia expressou que precisamos abrir nossos olhos para possibilitar o movimento reflexivo: *“Autorreflexão é importante, pois olhando para nós mesmos, conseguimos enxergar a dificuldade do outro, a dificuldade talvez no processo ensino-aprendizagem, [...] são seres sensíveis e nós não queremos tirar isto, muito pelo contrário, queremos que se sintam à vontade em seu espaço, em seu mundo, em sua criatividade”*. Abre-se a possibilidade do olhar para si, e na alteridade ver o outro que corresponde, também, ao movimento da reversibilidade. A autorreflexão colabora com a percepção, pois amplia a dimensão do olhar e da visibilidade, porém um olhar aberto ao fenômeno que se apresenta no aqui e agora, mas que carrega significações já registradas.

A condição da face coberta pelo véu da *Femme voilée*, das habilidades sensíveis, principalmente visuais, instigou-nos percepções em torno das experiências do corpo fenomenológico e estesia. Em uma condição que antecedeu a reflexividade, na intencionalidade, foram fundamentais a amplitude de dados que se mostraram na consciência perceptiva, reveladores da condição vidente e visível do corpo arte no seu potencial. Foi na ação estésica de olhar com o corpo inteiro, de tocar, de sentir e de emocionar-se, em que as experiências sensíveis foram consolidadas.

Identificamos que a obra *Femme voilée* apresenta obstáculos para a habilidade de ver, pois o olhar está coberto, nebuloso, com parcial transparência. Esta

constituição faz parte da história de vida, na conexão corpo no mundo. Para ver, torna-se necessária uma atitude corporal que vai, aos poucos, focando, identificando as tessituras das tramas tecidas nas significações, que, no movimento, vai esticando os fios intencionais de ligação com o mundo, possibilitando a transparência do véu e a visualização nas suas aberturas da trama, ampliando as percepções, o desvelar.

No desvelar, Luisa expressou: *“Ficamos encantados com a grandeza de nossa abordagem, com as possibilidades de transformações ao ‘se movimentar’ na Educação Física, uma nova visão de ensinar, pautados na afetividade, no amor, no sentir, principalmente com um olhar mais humanizador”*. O olhar e o ver sensível passam a ser considerados, em uma condição sensível-inteligível do ser, saber e viver. Identificamos o ser humano que amplia o olhar afetivo e de acolhimento.

Na intencionalidade do olhar, focando o véu que cobre a face, percebemos que o tecido tem força de movimento e que oscila sua transparência em virtude das diferentes texturas e relações com o meio, como da iluminação, o vento, a temperatura, possibilitando compreender que as formas de olhar, a postura, os ângulos, enfim, o todo presente e envolvido interfere na maior ou menor transparência.

Nos tecidos que se constituem, que não são uniformes, suas tessituras e movimentos dependem das relações estabelecidas. A tessitura, portanto, muda e o olhar também. Estabelecemos relação com o quiasma¹⁹, a reversibilidade, do entrelaçamento e articulação do eu ao outro, no desdobramento do sujeito-objeto, que está dentro e fora, do para si em movimento e para o outrem que se cruzam, o que constituem as percepções. No quiasma, estabelecemos ligação carnal no mundo, na intersubjetividade.

Entre as possibilidades de movimento e de interferência ao véu, ocorre a transformação do olhar e de ver, configurando que todas as relações podem transformar o olhar. “Entre as cores e os pretensos visíveis, encontra-se o tecido que os duplica, sustenta, alimenta, e que não é coisa mas possibilidade, latência e carne das coisas” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 129-130). Nesse contexto, é o corpo que vê em sua totalidade aberta, no seu acoplamento como carne no/do mundo, pois o corpo constitui mundo. O visível, como se apresenta é passivo-ativo (visível-vidente) tem o invisível como possibilidade, simultaneamente, no entrelaçamento, “[...] trata-se do

¹⁹ Para Merleau-Ponty (1984, p. 237), é o entrelaçamento entre o fenômeno e o real, a reversibilidade, o quiasma eu-o mundo; eu-outrem. “[...] meu corpo-as coisas, realizado pelo desdobramento do meu corpo em fora e dentro, - e o desdobramento das coisas (seu fora e seu dentro)”.

quiasma que enlaça por dentro a carne (ora visível, ora invisível) de meus dispositivos e a carne (ora visível, ora invisível) das ocorrências mundanas” (MULLER, 2001, p. 215). A reversibilidade possível na experiência perceptiva, na fusão do passado e do presente, que se converte em expressão, a carne que se constitui mundo e possibilita significações, em marcas de transformações desejadas pela Luísa.

Para Zubiri (2011), na intenção do olhar, ocorre a intelecção senciente que é atual, está presente. Compartilhando com seu exemplo de ver a pedra, relacionaremos à bola. Ao estar presente uma bola, não somente vemos a bola, mas sentimos que estamos vendo a bola. É a unidade de estar presente a bola e do estar presente a minha visão. É um mesmo “estar”, é uma mesma atualidade, em ato senciente e não mecânico.

Na condição do olhar, Merleau-Ponty (1999, p. 15) destaca que é “[...] preciso ‘olhar’ para ver” e toda “[...] consciência é consciência de algo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 15). São ações desejantes sensíveis no plano da consciência como corporeidade, na experiência vivida, em uma ação intencional que é pré-reflexiva. Esta não é, em princípio, racionalizada, é livre de pré-definições, pois precisa ocorrer a partir do envolvimento perceptivo motor, na motricidade.

Na intencionalidade, Merleau-Ponty (1999) destaca que encontrou, sob a intencionalidade de ato ou tética (na pura consciência, dimensão reflexiva da vida definida por Husserl), configurando o ato dos juízos e de tomadas de posição voluntárias. E, também, uma intencionalidade operante, que estava em ação, trabalhando, anterior a qualquer tese ou qualquer juízo, sendo ela “[...] um Logos do mundo estético [...] arte escondida nas profundezas da alma humana” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 575), que só é possível conhecer em seus resultados, como toda a arte. Configura-se, assim, a potência, que constitui “[...] unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida, que aparece em nossos desejos, nossas avaliações, nossa paisagem, mais claramente do que no conhecimento objetivo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16). A compreensão ocorre ao reapoderar-se da intenção total, na “intencionalidade motora”, de experiência do ser humano em movimento no mundo. Contudo, na ação intencional, é necessária uma atitude, se queremos interpretar os fenômenos, de questionamento do pensamento objetivo, da lógica do racionalismo clássico, e suspender as categorias postas do mundo, pôr em dúvida e efetivar a redução fenomenológica.

Na intencionalidade foi possível mobilizar o corpo movente, no mundo do sujeito corporal/carnal, que tem sua consciência interligada às coisas e de abertura constante a este mundo. O olhar e o sentir intencional, para todas as práticas da Educação Física, necessitou de movimento e de aproximação, e de estar aberto aos fenômenos e às possíveis mudanças que se apresentavam, que foram progressivas, identificadas a partir das impressões nos horizontes dos campos de presença e as percepções inerentes. A intencionalidade foi permeada pelo movimento, favoreceu habilidades perceptivo motoras, expressivas e sinestésicas. Para Gustavo: *“Quando olhamos para a vida no mar entendemos que ele tem um mundo cheio de energia, cultura e história”*. Esse mundo visualizado foi amplo e complexo.

O sujeito da consciência projeta-se ao objeto e, interconectado, conquista a condição de perceber, no foco do que se mostra, porém não é fechada como percepção intelectual com efeito de verdade acabada e/ou ilusória. Nesse propósito:

Não se trata de duplicar a consciência humana com um pensamento absoluto que, do exterior, lhe atribuiria os seus fins. Trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir — e o mundo como este indivíduo pré-objetivo cuja unidade imperiosa prescreve à consciência a sua meta. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

O movimento de distanciamento, permitindo aproximações, ocorreu por meio da nossa ligação com o mundo e o ser na experiência vivida. A intencionalidade foi o processo da experiência, de contato, pois o mundo é correlacionado à nossa experiência, a qual pode limitar ou ampliar nossas sensações e percepções. Foi possível favorecer uma ação integrada do ser subjetivo e campo objetivo, pois “[...] o sensível não apenas tem uma significação motora e vital, mas é uma certa maneira de ser no mundo que se propõe a nós de um ponto do espaço, que nosso corpo retoma e assume se for capaz, e a sensação é literalmente uma comunhão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 286). A sensibilidade aguçada na experiência promoveu conhecimento desencadeou um grande desafio nas práticas da Educação Física. Para isso, foi fundamental sair do modelo instrumental e abandonar o mecanicismo. Foi possível ver que tudo está integrado, portanto: *“Começamos pelo envolvimento coletivo na construção dos brinquedos e lá aconteceu a expressão sensível na arte, com liberdade de pensamento e expressão”* (Mateus). A sensibilidade expressiva na complexa tessitura do corpo arte possibilitou a linguagem e apreensão do conhecimento.

Aristóteles (1984, p. 11) afirma que, na realidade sensível, o ser e sua concretude existencial é uma realidade, porém não é possível negligenciar ou omitir o movimento que está presente na natureza em transformação constante. Portanto, o ser e sua existência se compõem no ato (concreto/real), e na potência (capacidade de ser), que pode vir a ser, a partir do que é em sua natureza, pois as coisas não deixam de ser quando mudam. O movimento, como causador, transforma a potência em ato, ou seja, permite a passagem em que um modo ser, como potência, passa a outro modo de ser, como ato, e se atualiza.

Nesse contexto, os participantes passaram a valorizar as possibilidades a partir do ato. Ao reconhecerem os fenômenos que emergiram, eles identificaram seu potencial, que gera transformação. Tornou-se possível no desejo de conhecer “[...] o prazer das sensações, pois, fora até sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas e mais que todas as outras, as visuais [...]” (ARISTÓTELES, 1984, p. 11). A capacidade de ver e ser, envolveu o sentir com o corpo inteiro, foi uma condição sensível que nos aproximou e envolveu em muitas práticas, com sensações e fenômenos que emergem, pois a “[...] razão é que ela é, de todos os sentidos, a que melhor nos faz conhecer as coisas e diferenças nos descobre” (ARISTÓTELES, 1984, p. 11).

Luisa ficou surpresa com as superações mecânicas nas práticas e identificou amplamente o ser sensível na criação ao realizar atividades com recursos ecológicos, pois “[...] foi algo inovador e superior, o movimentar é real, sou autora e criadora dele, me tornei parte dele, no movimento espontaneamente, com imaginação transformei os objetos da natureza. Tivemos oportunidade de ampliar as capacidades e movimentos com o brinquedo, e conseguimos muito a criação porque foi ampliada as condições para o movimento”. É na visualização e no sentir que emergem os atos e os contornos, os objetos com as cores e suas nuances que indicam transformação, também os odores de sua composição e o toque de sua estrutura, e neles identificamos os possíveis potenciais e afetamentos.

A ampliação das capacidades e dos movimentos ocorreu no contato dialógico, nos encontros de formação e intervenções, pois identificamos o quanto seria fundamental na postura fenomenológica a ação intencional, a fim de nos conectarmos aos propósitos do potencial do corpo arte nas experiências na Educação Física. Para essa conquista, a cada encontro, realizamos atividades provocativas ao olhar, sentir

e à expressão. A organização do ambiente e seus recursos também eram cuidadosamente intencionados para o momento, conforme imagens 9 e 10 a seguir.

Nas transformações possíveis, buscamos formações e posições dispendo da diversidade de movimento corporal, ora ficávamos sentados promovendo aproximações físicas e energéticas no contato e calor humano, possíveis na circularidade da roda; ora de pé e em constantes deslocamentos, promovendo diferentes ritmos, posições coordenadas e estáticas, com provocações às mudanças de atitude e desacomodações; ora sentados ou deitados, permitindo a horizontalidade do conforto do relaxamento e deslocamentos que apresentaram dinâmicas do corpo arte em movimento. Movimentar o corpo arte foi “sair da quadra” e ampliar contatos e conexões sensíveis-inteligíveis.

Imagem 9 - A roda que conecta sensibilidade-racionalidade



Imagem 10 - A mobilização do corpo nos deslocamentos



Fonte: Acervo da autora.

Os participantes também buscaram formas de relaxamento, de flexibilidade e de acomodações travadas nas diferentes superfícies; ora recusavam os terrenos firmes e estáticos e desafiavam-se na cama elástica (Imagem 11). O corpo vivo que se expande e suas diversas capacidades e habilidades emergem na corporeidade. Suscita um campo de conhecimento transversal e multirreferencial, pois envolve o corpo e movimento do ser em suas amplitudes físicas, psíquicas, culturais, sociais e ecológicas.

A criatividade surge como um fenômeno de linguagens de movimento subjetivo sentido, pensado e significado na vida que se manifesta no caminhar, no saltar, no dançar, no pintar... estesiológico.

Imagem 11 - Desafios de movimento na cama elástica



Fonte: Acervo da autora.

No tecido acrobático desafiaram a força no subir e no descer, na estabilidade e na tensão muscular, no desequilíbrio e na conquista dos equilíbrios na trama da corporeidade que possibilitou o pensamento complexo. Julia envolveu-se muito com os desafios de subir e descer ao escalar o tecido, partiu de saberes mínimos e foi avançando com as descobertas, da melhor maneira de apoiar os pés, de efetuar a força e obter sucesso (Imagem 12). Depois, socializou suas aprendizagens com os demais. No decorrer das experiências, Julia destacou: *“Temos que sentir que nossos pés estão firmes na amarração do tecido para depois soltar o peso corpo, e aí novamente segurar nos braços para subir mais [...]”*. São experiências vividas no corpo arte que ampliaram o olhar cuidadoso ao movimento, na intencionalidade e na percepção necessárias à compreensão, um envolvimento subjetivo que possibilitou o objetivo. Foi possível estabelecer relações vitais-cognitivas, racionais e emocionais, com aberturas para perceber níveis de realidade vibracionais e materiais.

Imagem 12 - Os desafios nas tramas do tecido acrobático



Fonte: Acervo da autora.

Os encontros e os desafios do corpo arte foram provocadores de intencionalidades, de sensações e de diversidades que saíram da rotina tradicional de organização formativa, e permitiu diversas direções, caminhos, posturas ao movimentar-se, favorecendo o ser estético. Essas provocações fizeram parte das experiências potenciais do corpo arte, ampliadoras da atividade estética.

Aos poucos, foi possível ampliar os horizontes do olhar nas práticas superando a nebulosidade do véu, favorecendo a comunhão de sensações. *“Os olhos de todos brilhavam ao apreciar a escalada no tecido, e isso é motivador para cada um de nós em continuar inovando em nossas aulas”* (Lara). Foi evidenciada a reversibilidade do ser vidente e visível ao mesmo tempo, proposto por Merleau-Ponty (1989), na perspectiva envolvida no movimento, do ser que se vê e é visto pelo outro, em uma prática que permitiu o olhar e a comunicação. Se perceber presença no processo educativo é ser autoral.

Precisamos reconhecer que entre o movimento e o pensamento (expressão e representação do movimento) ocorre “[...] uma antecipação ou uma apreensão do resultado assegurada pelo próprio corpo enquanto potência motora, um ‘projeto motor’ (*Bewegungsentwurf*), uma ‘intencionalidade motora’ sem os quais a ordem permanece letra morta” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 159, grifo nosso). Também, nesse processo, a redução fenomenológica foi fundamental, um certo afastamento necessário a fim de ver nascer os “objetos interpostos”, que é linguagem “muda” e a percepção nos fala. Tornou-se necessário considerar:

A redução eidética [...] é a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência. Eu visio e percebo um mundo. Se eu dissesse, com o sensualismo, que ali só existem 'estados de consciência', e se eu procurasse, através de 'critérios', distinguir minhas percepções de meus sonhos, eu deixaria escapar o fenômeno do mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 13).

A Educação Física é uma área que muito envolve o corpo movente, ampliando a "intencionalidade motora" e permitindo o acesso ao mundo, com a consciência posta no "eu posso", proposta por Merleau-Ponty (1999), em oposição ao "eu penso", de Descartes. Nesse potencial de habitar o mundo, são possíveis ações motoras focadas em certo propósito e em busca de algo possível de ser realizado, no movimento como um campo de atuação, de descobertas e de criação. Um corpo movente que foi muito apreciado pelos participantes, conforme a expressão de Lara.

Com base em Merleau-Ponty, Matthews (2010, p. 31, grifos do autor) completa que "[...] a experiência que temos dos 'objetos intencionais' da consciência é sempre *sob uma certa descrição*. Tal 'descrição' é identificada naturalmente com uma certa forma verbal [...]". Estes são objetos intencionais do pensamento, não intelectualizados, mas como consciência, "[...] uma tentativa de trazer à consciência reflexiva a integralidade do nosso ser-no-mundo envolvida em uma situação" (MATTHEWS, 2010, p. 31). Essa é uma relação que integra, combina um certo subjetivismo com o objetivismo do mundo que não apenas pensamos, mas que vivemos corporalmente na existência.

Quando manipulamos criativamente os tecidos circenses, as bolas de malabares, por exemplo, não realizamos a partir de uma ação ordenada de pensamento e comando corporal, mas, no envolvimento da situação, reconhecemos as possibilidades e as necessidades, e, a partir delas, ocorrem as ações do ser integral que traz à consciência o ser-no-mundo, que tem registro de experiências e seus significados e sentidos anteriores e amplia o pensamento complexo e reflexivo, empregando sentidos na corporeidade.

O corpo em movimento amplia sua condição intencional. A Educação Física tem propósitos do movimentar-se na sua finalidade educativa e muito contribui com práticas de contato e de expressão, em uma dinâmica sinestésica profunda e dialógica. O foco na Educação Física permitiu a identificação das possibilidades atuais de práticas, dos sujeitos e saberes, valorizando pessoas com capacidade de sentir,

de pensar e de criar envolvidas com o outro e com o meio com adesão à realidade e potencialidade.

Luisa expressou: “[...] *ficamos surpreendidos, com as possibilidades de trabalhar com a riqueza da cultura indígena na escola. Realmente, nos jogamos na cultura e ficamos impactados com a simplicidade dos índios, pois existe uma grande valorização e respeito, frente aos costumes, rituais, artesanatos, brincadeiras, jogos, pois o brincar deles se insere no criar. Esse criar está nas coisas simples, ou seja, eles brincam com objetos da natureza que encontram nela e transformam galhos e folhas em brinquedos*”. Olhar para a diversidade cultural, para um galho de árvore e transformá-lo em brinquedo exigiu um olhar intencional, do corpo desejante, porém com a realidade valorizada tudo ficou mais belo e qualitativamente produtivo.

O corpo arte é empregado na cultura e na sociedade, portanto diferentes focos no olhar foram propostos, pelos participantes e pela pesquisadora, em busca da conversão e da fusão das imagens, a fim de ver a sua integração apresentando-se ao olhar, dando tempo necessário para as unidades de sentidos futuras possíveis pela habilidade da visão perceptiva. Nesse contexto, foi importante considerar que, de acordo com Merleau-Ponty (1999), para a visibilidade, é necessário o distanciamento adequado para melhor focalização que ocorre no equilíbrio do horizonte interior e do exterior, pois, se um corpo vivo for visto de muito perto, sem fundo possível para se destacar, deixará de ser um corpo vivo e se tornará uma massa material estranha. Também, se visto de muito longe, perde valor de vivo, torna-se uma boneca. O corpo vivo somente irá aparecer quando sua microestrutura não é muito, nem pouco visível, que também determina a forma e a grandeza reais.

O exercício conjunto e preciso do olhar amplia a visão cultural, social e biológica, exemplificada por Merleau-Ponty (1999): na unidade dos sentidos (a qual ocorre como nos ensina a síntese da visão binocular) em uma ação inicial sem reflexão e que envolve as relações de percepção e motoras de maneira integrada, a materialidade para essa condição ocorre como na ação de olhar o horizonte em que um dos dedos é aproximado aos olhos e projeta sua imagem em pontos não-simétricos da retina, ocorrendo a visão dupla (diplopia), porém desaparecerá se a posição do dedo e o olhar estiver em pontos de conversão; passamos, assim, a ver apenas um dedo. Pontos de convergência entre a ação de olhar e os objetos são, portanto, fundamentais para a visibilidade.

Em uma das primeiras atividades realizadas nos encontros de formação, os participantes focaram o olhar na busca de obras de arte que remetiam ao corpo movente sensível, muitas aproximações e convergências com a arte e sensível foram estabelecidas. Foi fundamental considerar que a “[...] visão já é habitada por um sentido que lhe dá uma função no espetáculo do mundo, assim como em nossa existência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 83). Também o sentir se tornou essencial, e este “[...] investe a qualidade de um valor vital; primeiramente a apreende em sua significação para nós, para esta massa pesada que é nosso corpo, e daí provém que ele sempre comporte uma referência ao corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 83). Nessa perspectiva, o sentir no perceber tornou-se ação fundamental e valorizada na proposta educativa com a abordagem fenomenológica para a potencialização do corpo arte.

Laura apresentou uma obra de Helena Coelho (óleo sobre tela), muito colorida, que expressava pessoas realizando inúmeras atividades, no brincar, dialogar, comer pipoca, passear com o cachorro, em uma praça pública cheia de árvores, com chafariz, água, gramado... Em um olhar sensível para a obra, ela expressou no relatório: *“Eu não escolhi a obra, a obra me escolheu!! Me chamou a atenção a relação da prática corporal com o ambiente, e a simplicidade e grandiosidade da imagem. Significou para mim o espaço e as pessoas, o simples, o ambiente gostoso, o cotidiano... As cores e as reações. Eu me senti ali. Teve muitas semelhanças com a praça que eu brincava quando criança, eu me senti brincando novamente ali, foi uma sensação muito boa. Deu vontade de ir nessa praça”*.

Laura fez-nos perceber e refletir que, realmente, não é uma escolha, é um afetamento sensível na experiência de contato com a obra. Se fosse escolha, a princípio, seria somente racionalizada. Observador e obra foram sujeitos e objetos estéticos ao mesmo tempo, afetando-se mutuamente. O olhar sensível, por meio da arte, provocou sensações que desencadearam um interesse de ver a obra e percepções que remeteram ao passado e ao futuro, em um desejo presente. Configura uma noção de ser inacabado e que busca razões vitais. Para Heidegger (2005), a existência é um poder-ser, e o tempo une essência e existência.

O ser humano existe no movimento do tempo, vivendo seu presente incluído no passado e, simultaneamente, construindo seu futuro, considerando que o “[...] fundamento ontológico originário da existencialidade da pre-sença é a *temporalidade*. [...] A cotidianidade desentranha-se como um modo da temporalidade” (HEIDEGGER,

2005, p. 13). Ao considerar essas ideias filosóficas nas experiências da prática desta pesquisa, Laura, a partir do seu eu como consciência-senciente, ao fazer contato de diálogo com a obra, teve sua sensibilidade no corpo movente aflorada, no seu eu subjetivo conectado ao mundo da vida. Nessa troca, ocorreu o movimento criativo do corpo arte que projetou a sua representação sobre o real, e de novas sensações, impactando nos manifestos da percepção e aprendizagem. O desejo de movimento provocado foi muito importante para nossa área de conhecimento.

O ser existencial manifestou-se visivelmente pela atenção compartilhada. Essa ideia, segundo Merleau-Ponty (1999), em Heidegger (2005), diz respeito às expressões possíveis do ser que se apresenta nas vivências, questionando o “como” e compreendendo o ser que é, a vida e sua facticidade – o *kairós*, o tempo subjetivo, que é sensível-inteligível. Para reforçar esse argumento, ainda diz Merleau-Ponty (1999, p. 2): “É em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido”. E para submeter a percepção do mundo, como ocorrência da existência, é necessário nos unirmos à tese do mundo que nos define, com nosso engajamento para que ele mesmo apareça como espetáculo.

É partir do fenômeno da existência, do *Dasein* (ser-aí) como pre-sença, que nossa existência, do ser-no-mundo, está sempre em definição e se questionando sobre si própria, ao encontro da natureza de nossa existência, que é o *Wesen* (essencializar), na abertura do ser em um processo de “vir a ser”. Os significados são articulações expressas nas linguagens atingidas na reversibilidade da carne que se faz permanentemente entre o sensível-inteligível.

A essência do *Dasein* está na existência para Heidegger (2005) e ela não é a meta, é um meio para interpretar nosso engajamento efetivo no mundo, que conduz ao conceito e aos “nós de significados” conceituais. *Daisen* é pre-sença de ser, uma efetivação do “ser-no-mundo” da existência, é o fenômeno em relação ao “[...] poder-ser em função de que a pre-sença é possuir em si mesmo o modo de ser no mundo. Nele reside, portanto, ontologicamente, a remissão ao ente intramundano” (HEIDEGGER, 2005, p. 259). O ser ontológico é aquele que pensamos dentro do mundo, tenho o mundo dentro de mim como representação das relações que estabeleci.

O *Daisen* é, ainda, ser-junto-a (aos entes) e ser-com-os-outros, na interação, é o solo de investigação, princípio para questionar e encontrar respostas na compreensão dos fenômenos na existência como possibilidade de aprendizagem. É

no ser do aprendente, de suas experiências, que podemos responder sobre uma relação de compreensão pré-ontológica para chegar à ontologia, ou seja, compreendendo a si mesmo e o “como” as coisas são, e que se apresentam como existência de temporalidade, do ser/sendo no acontecimento que se relaciona com seu *Dasein*.

Daisen é o ser da vivência, do aqui e agora que se projeta para o futuro, o ser humano tem noção de sua condição vital. Nesse sentido, os participantes passaram a agir ampliando as relações no tempo-espaço, no sentido da vida, que não basta somente a racionalização e a regulação de um plano restrito e apegos quantitativos. É na sensibilidade do valor existencial que podemos escolher e efetivar com atitudes e valores a favor do viver e humanizar, em prol da vida, que, reflexivamente, valoriza o humano existencial, contextualizado na ética e na moral.

O humanizar, aqui compreendido como a condição do ser humano de fortalecer, ampliar e sensibilizar a dinâmica da vida em si e para o outro. Para Dewey (2010, p. 74), a vida ocorre em um meio ambiente e “[...] por causa dele, pela interação com ele. [...] órgãos subcutâneos são meios de ligação com o que está além de sua estrutura corporal, e ao qual, para viver ela precisa adaptar-se, através da acomodação e da defesa, mas também da conquista”. Na interação com o meio, os participantes buscaram defesas e avanços para a condição humana na manutenção de sua preservação e de seu crescimento, nas suas características e nos seus potenciais próprios.

Preservar-se na ampliação da condição humana, valorizando a constituição própria de ser e viver favoreceu o humanizar. O contato com a arte estabeleceu as ligações do eu com o meio, pois ela mesma nasceu dessa interação que podemos chamar de experiência. É importante considerar que: “A carreira e o destino de um ser vivo estão ligados aos seus intercâmbios com o meio, não externamente, mas de uma maneira mais íntima” (DEWEY, 2010, p. 75).

Em uma relação mais íntima, Laura expressou, perante os desafios intencionais que requerem ver o perceber mudanças, que é necessário sair da clausura pessoal e vencer as tradições do passado que muito nos amarram. Ao dialogar com o literário *Divina Comédia*, ela desabafou: “*O medo desse desafio me corroía por dentro, mas olhei para trás uma última vez, para aquela selva que nunca deixará uma alma viva escapar e resolvi seguir em frente e iniciar a escalada. São momentos maravilhosos que nos impulsionam a subir aquele monte. O diferencial do projeto não foi só atuar,*

mas todas as formações, as amizades iniciadas, o projeto, tudo isso trouxe luz à minha vida, afastou de vez o medo e me deu novas esperanças". Foram expressões que desafiaram as condições humanas de espaço-tempo, nas dimensões psíquicas, culturais e sociais, requisitando ao corpo arte uma força de adaptação e de organização. Para Laura, a proposta na Educação Física, na fenomenologia e na experiência do corpo arte foi um desafio, mas nela encontrou a luz e libertou-se da selva que não contribuía com a vida.

Para Dewey (2010, p. 76): "Existe na natureza, mesmo abaixo do nível da vida, algo além do mero fluxo e mudança. A forma é atingida toda vez que se conquista um equilíbrio estável, embora móvel. As mudanças se entrelaçam e se sustentam". No movimento do ser vivo, Dewey (2010) destaca que a ordenação não é imposta de fora para dentro, mas nas relações de interações das energias entre si e no movimento equilibrado perante a desordem, que possibilita maiores mudanças. Portanto, quem atinge a sensibilidade acolhe a ordem com "bom grado", expresso no sentimento harmonioso. Nas relações compartilhadas, que alcançam certa ordem, o organismo mantém estabilidade vital, amplia a consciência viva que integra uma experiência totalizadora, que consideramos fundamental ao corpo arte.

As práticas envolvendo o brincar muito contribuíram para a sensibilização com o eu temporal, do ser e tempo, que vive o processo vital nas manifestações lúdicas. A recuperação do brincar envolveu a retomada da infância, como tempo de linguagem e expressão livre. O brincar possibilitou eternizar a vida na fruição, na ludicidade, nas histórias de vida e encontrou mais condição de vida em um tempo que é finito, de um ser que na sua finitude percebe os limites da capacidade de ser e viver como presença.

No movimento de viver e morrer constante, o ser resgata em si as possibilidades de superação, descobrindo novas possibilidades. Constituem-se *Dasein* como ente que compreende seu próprio ser e, com isso, interpreta seu mundo e o outro e tem liberdade para definir sua existência. É fundamental o conceder do ser a fim de encontrar, sempre, as diversas maneiras de ser, e ser com o outro no mundo.

São mobilizações subjetivas e intersubjetivas, do campo perceptivo, e não somente nos propósitos objetivos, é morte e vida dialogando constantemente e empregando sentidos existenciais, pois o "[...] real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6). Nesse

contexto, a percepção “[...] é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

Perceber, como condição de ser do tempo-espaço, não se limita a dados absolutos das sensações, as quais são os jeitos de afetamento pessoal pelas coisas, pois necessitam estar ligadas ao contexto de relações em que as partes são interdependentes, possibilitando sentidos e compreensão. Na interconexão dos dados perceptivos, os participantes promoveram a compreensão de uma vida de condição humana mais criativa, autêntica, grandiosa, saudável e com qualidade para superar e evoluir - esses também foram propósitos para a Educação Física, e: “*A cada encontro somos impulsionados a fazer melhor na Educação Física, vencer desafios e, principalmente, mostrar para os alunos quão prazerosa e construtiva pode ser uma aula*” (Mateus). Unir as relações do fazer e prazer foram impulsionadas e impulsionadoras do ser estético.

Aristóteles (1984), em sua ciência, buscou contemplar o ser na perspectiva ontológica. Ele define a ontologia do ser com base filosófica, na experiência, e a expressão é concreta da substância, na ligação sujeito-objeto. Nesse propósito, consideramos que “[...] espécie humana [vive] também da arte e de raciocínios. É da memória que deriva aos homens a experiência: pois as recordações refletidas da mesma coisa produzem efeito duma única experiência quase se parece com a ciência e a arte” (ARISTÓTELES, 1984, p. 11). A relação entre a sensibilidade e a inteligibilidade mostra-se na arte envolvida no corpo expressivo. As coisas do ser, da vida mostram-se na arte....

Entre as atividades, mobilizadoras do sensível-inteligível, que tornaram possíveis a constituição de atos impregnados de estética do conhecimento, Marcos apresentou uma obra da artista Helena Coelho (*Brinquedos e brincadeiras*) e expressou seu envolvimento óptico com as cores e muita expressão do corpo, envolvendo as crianças brincando na rua, em condição vital que dialoga com a finitude. Um entendimento que compartilha “[...] *muitas cores, alegria, cultura, interação entre as pessoas e movimento. A simplicidade, integração, inclusão e o não preconceito. As brincadeiras são livres e possibilitam rede de conversações*”. No olhar atento ao corpo em movimento, a liberdade de expressão ficou valorizada em uma relação não estigmatizada, mas de diversidade e que dali emergem fenômenos. Essa relação configura os propósitos da intencionalidade, livre de predefinições e

permitindo o “vir-a-ser”, aceito por Aristóteles (1984) e em comunhão com Heráclito, apresentando a realidade como inacabada e imprevisível.

Entre cores, movimento e diversidade Merleau-Ponty (2000, p. 436) expressa que na “[...] teoria da intersubjetividade sensorial: eu vejo cores = há estruturação de um campo por informação, e o campo imanente-transcendente não é um campo privado, ele também está aberto aos outros”. O mundo é tomado pelo percebido, ele não fica enclausurado no humano. A real possibilidade de projeção envolveu os participantes na Educação Física e estabeleceu conflitos com o identificado a partir das percepções próprias. Configurou um tecido com muitos “nós de significações”, muitos amarrados na herança biomédica, militarista e disciplinadora. Foi necessário, assim, um olhar atencioso às experiências sensíveis do corpo arte, inacabado e aberto a novas percepções.

Ao considerar a relação envolvendo o corpo nas práticas educativas, para além da instrumentalização no envolvimento do ensinar e aprender, foram necessárias ações que envolvessem o movimento de maneira mais criativa, superando o mecanicismo. Nesse contexto, tornaram-se imprescindíveis propostas coerentes com o corpo expressivo criativo, ético e estético nas relações, na perspectiva ecoformativa²⁰, do ser integrado, capaz de misturar-se ao mundo na trama fenomenológica.

Para Torre *et al.* (2008, p. 43): “A ecoformação é uma maneira de busca do crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, de forma harmônica, integradora e axiológica”. As diferentes manifestações da cultura de movimento, como os esportes, as brincadeiras, o lazer, as lutas, a ginástica, entre outras, foram imbricadas nas manifestações do ser da percepção, buscando compreender suas relações e seu meio em virtude da própria integração.

Nos processos educativos, foram valorizados os contextos humanos culturais, sociais e profissionais como imprescindíveis para as mudanças necessárias nas formas de ver e de agir, com ações de formação na integralidade humana e nos propósitos da transdisciplinaridade.

Para Moraes (2007), a transdisciplinaridade inclui os três polos de formação: autoformação (o eu na evolução da consciência humana – torna-se sujeito e objeto

²⁰ A *ecoformação* aqui entendida como uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza. O caráter de sustentabilidade somente é possível quando estabelecem relações entre todos os elementos humanos (TORRE, 2008, p. 21).

de formação na relação consigo mesmo); heteroformação (formação na relação com o outro) e ecoformação (relação do ser humano com o meio ambiente), de modo a reconhecer a importância de sua dinâmica integrada para a vida pessoal e profissional.

No diálogo entendemos que o pensar e o agir nas ações educativas compreenderam a complexidade das relações entre os profissionais que atuam na educação, nas suas especificidades e funções, tendo em vista a organização do conhecimento com aprendizagens que elevaram o conhecimento na sensibilidade humana, no empoderamento, no sentir-pensar a educação, também a saúde e as capacidades próprias de criação e de autocriação.

Ao refletir sobre o envolvimento da Educação Física nas manifestações da cultura de movimento, Fernando destacou a grande riqueza sociocultural e amplitude da área. Apresentou, na obra do artista Cândido Portinari, *Futebol em Brodóski* (Figura 6), a revisão do corpo no esporte, na tendência da esportivização, e valorizou a retomada da liberdade criativa do corpo arte e do futebol arte que poderia ser uma combinação perfeita. Ao observar a obra, ele expressou: “*Crianças felizes, brincando, no chão batido, brincadeiras entre animais, campo de terra, árvores vivas e cortadas, atividades em grupo, isso pode ser o futebol também. Tempo de... Espaço de...*”. A relação da ludicidade foi valorizada, evidenciando que o brincar é algo inerente ao humano, portanto necessita estar sempre presente nas práticas, inclusive dos esportes. A relação espaço-tempo foi evidenciada na subjetividade humana e que tem ligação com as maneiras de ser e fazer na liberdade. A ligação ecoformativa também foi valorizada, ressoando o propósito da experiência do corpo arte na Educação Física.

Figura 6 - *Futebol em Brodósqui* (1935), de Cândido Portinari



Fonte: Projeto Portinari.²¹

Envolver os esportes como manifestação cultural, de tempo e espaço de movimento, promoveu estudos da historicidade, das habilidades técnicas com expressão criativa e o envolvimento com os ambientes da comunidade, como a praia e os gramados. O movimento do corpo arte no esporte tornou-se mais consciente nas ações, porém a perfeição técnica mecanicista não foi o desejado, mas a expressividade possível na exploração dos recursos como raquetes e bolas. Na perspectiva fenomenológica, possível de ser empregada na Educação Física, o potencial é intencional do ser corpo arte. Kunz (2000) destaca que sensibilidade, percepção e intuição estão sempre presentes nas práticas, inclusive dos esportes e exemplifica na dinâmica do futebol:

A sensibilidade que conhecemos quando a bola 'cola' no pé de um jogador de futebol. A percepção de tempo e espaço de um modo diferente, por exemplo, das grandezas físicas e mensuráveis destas, que se conhecem em jogos coletivos. E, a Intuição como na situação de "ver" antecipadamente o êxito ou o fracasso, de um lance no jogo. São exemplos, entre muitos, em que estes aspectos do Ser e Agir Humanos se apresentam no esporte. (KUNZ, 2000, p. 2).

Olhar para o corpo e a Educação Física é um ato intencional, de aproximação, de querer enxergar e sentir com o corpo inteiro, no corpo próprio, definido por Merleau-Ponty (1999), do ser no mundo, imbricado na mobilidade corporal e com os acordos perceptíveis, pois o mundo é o que vemos, sentimos e criamos, e "[...] é manifesto que

²¹ Imagem extraída de Projeto Portinari. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2972/detalhes>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

só posso clarificar a essência do conhecimento, se eu o perscrutar por mim mesmo e se ele próprio me for dado a ver tal como é” (HUSSERL, 2000, p. 73). Torna-se uma atitude da consciência fenomenológica o dirigir-se ao objeto, em princípio, com sensibilidade intuitiva e contato para ver o que está ali “tal como é”, também, proposto por Kant (2005).

Em um olhar mais profundo para si, para sensibilização do ver o que está ali, assistimos ao documentário *Eu maior*²². Cada um fez uma projeção e movimento interno a fim de olhar para o ser existencial. Julia, ao assisti-lo, expressou uma visão muito inerente à proposta da fenomenologia, profunda na mobilização interna, dizendo: - *“Quem sou eu? Para onde vou? O que sou? Este tipo de questionamento já assombrou a qualquer pessoa que ousou se questionar sobre a própria existência. O documentário ‘Eu Maior’ apresenta essas questões, debatê-las e mostrar diversos profissionais, estudiosos e detentores de conhecimento que possam nos ajudar a pensar a respeito do assunto. Não há uma resposta clara e objetiva. Se o documentário se propusesse a isso, seria um erro [...]. ‘Eu Maior’ não apresenta respostas, até porque são muitos os pensadores a dar depoimento, o que impediria qualquer ponto de vista único. Um espectador pensativo e inquieto sente a necessidade de pausar o filme por alguns minutos, seja para digerir questionamentos, pensar em outros ou apenas acompanhar o que é dito”*. A abertura de consciência definiu o existir, as noções existenciais foram favorecidas na consciência expandida, envolvida na totalidade corporal, avançando para além do que já vimos, do imanente para o transcendente, do invisível para o visível.

Para Merleau-Ponty (1984), no invisível é onde a visão está aderida, pois, por mais que ampliamos nossa visão, há sempre algo que não enxergamos, um ponto cego. O visível é o mundo que nos aparece, o que vemos, e, nesse exercício, a percepção abre-se para objetos, as coisas, na ação do sujeito que vê. Julia apresentou muito do que viu e suas percepções e, o mais importante, a sua inquietude perceptiva de um mundo que se tornou visível para ela e o desejo de ver o que ainda não via. Ela efetivou, portanto, a ação de ver na sua condição subjetiva que se expande para o mundo exterior.

²² Documentário *Eu maior*, de Higher Self, de 2013. Foram entrevistadas trinta personalidades, incluindo líderes espirituais, intelectuais, artistas e esportistas que expressaram respostas e questionamentos de questões existenciais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V0gquwUQ-b0>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

A missão proposta foi estar sempre em atitude de olhar a fim de ver sempre mais e ampliar os horizontes em diversas direções e, talvez, fazer o difícil exercício de “*Um espectador pensativo e inquieto ao sentir a necessidade de pausar o filme [...]*” (Julia). Foi difícil porque exige atenção no campo de visão para realmente aguçar os sentidos e o intuir, ver os detalhes, as amplitudes, as profundidades, e o invisível que se torna visível. Aquilo que atinge “[...] o olho de frente, as propriedades frontais do visível [...] por baixo, a profunda latência postural na qual o corpo se ergue para ver [...] a visão por cima, todos os fenômenos do vôo, da natação, do movimento, [...] dos desempenhos livre”. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 44). O olhar perceptivo que atinge e é atingido na corporeidade, nas diferentes práticas e realiza diversas leituras sensíveis.

Dante Alighieri (2003), no paraíso, um ambiente iluminado e de sabedoria, encontra espaço para despertar corporalmente, ao contemplar o desejo de conhecer a ligação entre a natureza e o humano, a essência e as transformações do ser:

*A viva Luz, que a contemplar eu estava,
Antes, como depois, sempre constante;
Mas como, olhando, a vista se alentava,
A imutável Essência parecia
Mudar, quando só eu me transformava.
Na sustância profunda e clara eu via
Da excelsa Luz três círculos discernidos
Por cores três, de igual periferia,
Íris de Íris, um de outro refletidos.
Dante Alighieri (2003, p. 780).*

O olhar é uma relação direta “*Íris de Íris, um de outro refletidos*”; é contato profundo que possibilita a abertura de consciência, de encontros intencionais em movimento, pois: “Só se vê aquilo que se olha” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 50) e no desejo de olhar. Na potência de ver, não consideramos apenas o ato que já existe, o visível, mas o invisível como o que pode vir-a-ser em ato, com potência para tornar-se visível, considerando que ele já está ali como continuidade, ponto de apoio.

A intencionalidade joga-se para o futuro, para a percepção, considerando “[...] a motricidade enquanto intencionalidade original. Originariamente a consciência é não um ‘eu penso que’, mas um ‘eu posso’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 192). Nesse contexto, o movimento é meio de dirigir-se ao fenômeno. É por meio da visão, do sentir, no movimento, que nos relacionamos com objetos e, nessa experiência, ocorre a função do movimento de existência e possibilita ligação dos conteúdos, “[...]”

orientando-os para a unidade intersensorial de um 'mundo'. O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 192). O movimento é experiência vivida que possibilita percepções no envolvimento de diálogo no mundo, provocando a compreensão.

As relações foram possíveis, de acordo com as expressões dos participantes, pois identificaram que a intencionalidade exige um processo cuidadoso, cooperativo e humanizado, ao propor as dinâmicas da Educação Física e lidar com os desafios que emergem. Reconhecemos isso na fala de Jorge: “[...] levamos eles para o campo, conversamos sobre a aula e fomos para o slackline, e eles pediram mais e não queriam sair [...], nós os estimulamos a prestarem atenção nas dificuldades, ajudarem os colegas a andar no slackline, dando a mão, e deu bem certo. Depois pedimos para eles tentarem ir sozinho e alguns conseguiram dar alguns passos”. Essa atitude solicitada de atenção ao cuidado, de ver a capacidade e a dificuldade do outro, foi acolhida, não no comando, pois tais ações foram possíveis de serem visualizadas nos gestos (Imagens 13 e 14). O ensinar está no corpo arte em movimento que se apresenta e fala, comunica, com o corpo inteiro e não apenas nas vozes de comando racionalizadas.

Imagem 13 - Um olhar sensível para os esportes



Imagem 14 - Aproximações sensíveis



Fonte: Acervo da autora.

Na alteridade, Marcio, ao expressar sobre o envolvimento do brincar na cultura indígena, no olhar para a construção de brinquedos e utensílios com argila (Imagens 15 e 16), evidenciou a estesia presente no grupo envolvido. Ele afirmou: “*O sensorial dava para ver nos olhos deles*”. Olhar para os olhos que comunicam e entender a expressão foi uma ação sensível-inteligível do participante. Esse foi um fenômeno visado que exprime a sensibilidade do olhar dos sujeitos, como expressão no corpo do ser estético, também como atividade comunicativa não verbal, de expressão do sentir, no ser que vê e é visto, que toca e é tocado.

Imagem 15 - Construção de brinquedos e utensílios indígenas



Imagem 16 - O corpo arte sensível envolvido na construção



Fonte: Acervo da autora.

O envolvimento no movimento misturado com argila é diálogo que modela, desliza, toca com contatos precisos com as pontas dos dedos e com movimentos amplos da mão inteira, abraçando a obra, tornando a intencionalidade do corpo e obra misturados no movimento criativo de arte, a obra sensível. As peças foram mobilizadoras para o brincar de casinha, para tomar água na cumbuca, ativando os sentidos que nasceram na relação do corpo arte e ecologia.

Romeu destacou o intencional no envolvimento com a cultura indígena: “*O brincar na cultura indígena e suas diferentes manifestações, iremos sensibilizar e dar*

liberdade para os alunos se expressarem através das mais variadas formas do brincar na natureza e com os recursos da natureza". Tamboer (1979), baseado nas teorias de Gordijn, no propósito da teoria do movimentar-se como um diálogo entre o ser humano e o mundo, expressa que o significado é revelador da relação de uma coisa com outra e não é propriedade da coisa, portanto ele nasce da relação homem/mundo, do diálogo, e não é ordenável nem do lado do sujeito nem do objeto.

É no movimentar-se que o ser humano se relaciona com algo que está fora dele, como modo de existência, é o corpo do "eu sou", na "corporeidade intencional" que se liga na natureza, e "[...] toma conhecimento de que, ao relacionar-se com o outro, o seu corpo está [...] à sua disposição" (TAMBOER, 1979, p. 13). A intencionalidade é um modo de existência do corpo arte e, ao dar respostas às coisas e às pessoas, o ser humano encontra-se e transcende o corpo físico como objeto. A identificação das possibilidades está na prática da experiência. Tamboer (1979) cita o exemplo das bolas, sobre a descoberta de que é possível rolá-las, porém não empilhá-las.

É interessante considerar que, na intencionalidade, abre-se a possibilidade de sentir e ver algo que não atinge a íris: "O sentido é invisível, mas o invisível não é o contraditório do visível: o visível possui, ele próprio uma membrura de invisível, e o invisível é a contrapartida secreta do visível [...]" (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 200). Nesse contexto, o autor considera a reversibilidade dos sentidos em que a percepção é uma porta giratória aberta, pois, quando uma face está visível, a outra está invisível.

A dança do "Pau de fita"²³ (Imagem 17) possibilitou a visibilidade da dimensão giratória em que as faces se apresentaram no movimento do girar, como ato. Também o invisível, no vir-a-ser, como potência que se constrói em ato, para tornar-se visível. Ao girar foi necessário estar atento e visualizar o que ali se apresentava, como fenômeno, na capacidade perceptiva. Interpretações foram instigadas no contato com os acontecimentos, do agir e do pensar que ocorrem concomitantes.

²³ Pau de fita é uma dança que tem origem na Europa e integra a cultura gaúcha e açoriana. É uma dança circular, com acompanhamento musical, em que os dançarinos seguram a fita e giram em torno do mastro/pau realizando as tramas, enrolando e desenrolando a fita.

Imagem 17 - A criação da dança no “Pau de fita”



Fonte: Acervo da autora.

A efetivação do giro no “Pau de fita” possibilitou o corpo arte em movimento que se envolve na busca da visibilidade da cultura de movimento. Entre o visível e o invisível, a intencionalidade tornou os participantes andarilhos e aventureiros, buscando sentir, ver e descobrir outros caminhos. Foram percursos tecendo teias, amarrando saberes e empregando sentidos. A trajetória foi longa, porém cheia de descobertas em manifestações de movimento e culturais, envolvendo expressões do corpo arte nas linguagens das brincadeiras, esportes, dança, ginástica...

Também, ao visitar museus nos encontros de formação, foi possível ativar o olhar e as memórias de conexão do ser com a cultura, com a história, com a arte, com a educação e Educação Física...

*Mas como, olhando, a vista se alentava,
A imutável Essência parecia [...].
Dante Alighieri (2003, p. 780).*

Foi uma conquista estabelecer contatos com objetos propositores de recordação, formas, cores, que carregam ligação com a cultura e sua humanidade, deixando-se sensibilizar na ampliação da consciência do ser no mundo. “No processo da intencionalidade ainda não se explicita a significação de uma percepção efetiva

sobre algo. Esse estado é abertura da consciência do pesquisador para fora de si mesmo, na busca de fazer acontecer percepções sobre aspectos do fenômeno” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 110-111).

O envolvimento do ser sensível-inteligível, do corpo que se aproxima para tocar, olhar, cheirar, degustar, ler - a Educação Física nas intervenções educativas realizadas – permitiu experimentar sensorialmente os ambientes e os objetos. Laura destacou a prática da música na aula que possibilitou a mobilização sensível, com situações articuladas com o tema da ginástica, pois *“eles cantaram a música da coreografia da ginástica, nunca tinham cantado na Educação Física”*. Foram momentos de expressão e de percussão corporal, de encontro e de valorização da musicalidade, dos ritmos internos, da frequência na improvisação. O corpo musical apresentou-se com seus sons, timbres e volumes.

Foram posturas de envolvimento no corpo vivido, na experiência, sempre dispostas às reflexões e criações, visto que todos os conhecimentos que construímos foram propostos para um ser de sensações inteligíveis, que:

Eu poderia entender por sensação, primeiramente, a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo. O cinza dos olhos fechados que me envolve sem distância, os sons do cochilo que vibram “em minha cabeça” indicariam aquilo que pode ser o puro sentir. Eu sentirei na exata medida em que coincido com o sentido, em que ele deixa de estar situado no mundo objetivo e em que não me significa nada. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 23).

Muitos afetamentos ocorreram, no sentir emergiram os fenômenos perceptivos. As sensações foram muito valorizadas nos contatos que os participantes realizaram nas práticas da Educação Física. Visitar o museu oceanográfico da UNIVALI (Imagem 18) foi a busca da ativação sensível, possível pela intencionalidade, que reverberou em um olhar atento, minucioso. Muitos fenômenos da cultura do mar emergiram no movimento intencional, ampliando saberes culturais e sociais que vieram à tona no ato contemplativo. Essa foi uma prática realizada na proposta do projeto e que foi lembrada e valorizada no decorrer das práticas, considerando a sensibilização e as aprendizagens em torno da arte e do movimento cultural humano.

Imagem 18 - Visita ao museu oceanográfico da UNIVALI



Fonte: Portfólio dos participantes.

A intencionalidade foi ativada ao dirigir-se ao objeto e perceber os fenômenos que emergem, que se mostram. Fernando destacou: *“Foi muito importante olhar para as coisas da nossa cultura e descobrir que temos muitas riquezas para preservar e valorizar. Tem muita beleza no mar. Nós somos do mar, muitos sobrevivem dele”*. Sentir-se parte da natureza e identificar a origem da vida foi uma ação perceptiva possível no encontro. Para Husserl (2000), a fenomenologia trata da essência “imaneente no sentido intencional” do conhecimento que é “patenteável” de modo direto e intuitivo, sendo o conhecimento que emerge na originalidade da intuição verdadeiro e aceito. É na redução fenomenológica e autoapresentação, iniciada pela intuição, que a identificação dos fenômenos ocorre. É uma condição que envolve as “[...] vivências cognitivas – e isto pertence à essência – tem uma *intentio*, visam (*meinen*) algo, referem-se, de um ou outro modo, a uma objectalidade, mesmo se a objectalidade lhes não pertence” (HUSSERL, 2000, p. 83, grifos do autor).

Uma aproximação possível no sentir-pensar atingindo e articulando saberes e formas de ser e que, ao mesmo tempo, tornam ecológico e humano os conhecimentos,

organizados no pertencimento possível de uma educação humanescente que foi percebida por Fernando ao sensibilizar-se com a natureza e a cultura envolvida.

A intencionalidade é relacionada a algo, consciência dirigida ao objeto em um fluxo temporal da experiência, e o que se apresenta está na constituição, no espaço, pois as essências existem no ato da consciência que as visa e a intuição apreende. A essência que se apresenta é o que está ali e que tem “razão de ser”, considerando que o objeto já está dado, anterior à racionalização. O sentir humano é (co)atualização da realidade, nela se funda a consciência humana.

Mergulhar na cultura do mar proporcionou a visibilidade nas profundezas da cultura de movimento que antes eram invisíveis. Os participantes necessitaram de muito fôlego para manter-se na imersão, dimensionar o foco em águas que, no início, eram turvas e, aos poucos, foram clareando. A partir da consciência visada e apreensão intuitiva foram ampliando e tornando nítido o campo de visão. O olhar foi atento para os fenômenos, e as diversas manifestações culturais em seus saberes e suas práticas foram reconhecidas.

A intencionalidade visada nas coisas do mar convergiu para a manifestação cultural “Puxada de rede” e ampliou a *performance* corpórea que impressionou e encantou o grupo ao realizar a construção coreográfica (Imagem 19) e na exploração de diversas habilidades motoras e expressivas. O exercício de conhecimento da temática foi promovido nas experiências do corpo arte em movimento, puxando e soltando, alongando e flexionando, elevando e baixando, caminhando, saltitando, girando... Inúmeras habilidades foram aqui promovidas ao sentir-inteligir envolvendo os saberes e competências que se apresentaram na “Puxada de rede”.

A rede tecida simbolizou os diversos saberes com seus significados tramados e amarrados. Nesse olhar, ampliaram a complexidade da sensibilidade inteligível nas práticas. Viram e reconheceram que muitos sentimentos e conhecimentos locais e nacionais estavam ali entrelaçados na cultura manifesta. Mateus expressou: *“Esta prática envolve a história e cultura dos pescadores e muitos vivem por aqui, são pais, avós. Eu não conhecia, mas fui pesquisar e estudar para aprender e ensinar. É muito rica e é nossa, pois é do litoral. Estamos procurando recuperar este ritual”*. O envolvimento cultural foi corporal vital e de pertencimento, guardando memórias e ressignificando a história.

Imagem 19 - Grupo puxando a rede na coreografia



Fonte: Portfólio dos participantes.

O foco na cultura de movimento com raízes locais ocorreu nas práticas pedagógicas do grupo que, a partir da visibilidade artística, valorizou e buscou muitos olhares de aproximações. Ao conectar a produção artística e a internalização dos conceitos à construção do cartaz (Imagem 20), os participantes e os educandos realizaram um registro das percepções do grupo sobre o evento da “Puxada de rede”. As expressões, nas linguagens artísticas do desenho e da expressão corporal, contribuíram com a dinâmica do corpo arte e a mobilização do imaginário. Para o Jorge, foram “[...] atividades que envolveram expressão artística, despertaram a sensibilidade para arte, [...] eles colocaram o seu mundo na sua pintura”. Um mundo imaginário com muitas cores, habilidades perceptivo-motoras e expressividade, que conseguiram atingir nos contatos e nas provocações estabelecidas nas intervenções educativas com os educandos.

Mateus ficou surpreso com os desenhos reveladores da imaginação e destacou: “Como foi importante contar e ouvir histórias com o corpo inteiro, os alunos expressaram muito mais do que pensamos, e transmitiram com desenhos cheios de detalhes. Nós realmente fomos para um mundo que aconteceu a puxada de rede. Vimos que as cenas da história estavam ali... O Pescador caindo do barco. Realizamos uma construção e uma troca na criatividade”. Perceber e compreender que a expressão da criatividade é favorecida no corpo inteiro em movimento, valorizando o mundo imaginário, foi fundamental para a sensibilização na

compreensão do corpo arte. O contato com a expressão na arte dos educandos foi um momento de refinamento estético para os participantes. Foi uma troca de sentimentos e saberes possível na reversibilidade.

Imagem 20 - Olhar para a “Puxada de rede” dos educandos



. Fonte: Portfólio dos participantes.

Para Julia: *“É dever do professor possibilitar a troca de diferentes culturas e experiências”*. Permitir a expressividade nas experiências vividas foi registro dos fenômenos e das condições de vislumbrá-los na organização de conhecimentos, a partir dos sujeitos do saber. Os docentes, ao compartilharem as trocas, valorizaram o patrimônio cultural, acolhendo a concretude e a subjetividade do ser, e assumiram uma relação de compartilhamento do conhecimento.

Pintar não foi mera representação, foi a expressão das experiências nos mistérios vividos na condição perceptiva. No desenho ocorreu a manifestação da descoberta, tornando visível a imaginação. Não está aqui uma ideia pronta e definida, retratada pela cultura, mas uma expressão espontânea do viver do corpo arte, como fenômeno da criatividade. A obra é expressão em diferentes linguagens que imprime subjetividades, as revelações da consciência humana, do real no mundo.

Ao dialogar sobre a proposta, com base fenomenológica na pesquisa e na ação educativa, Romeu destacou: *“[...] uma visão transdisciplinar, a hermenêutica fenomenológica, nesta proposta, quer dizer uma postura para entender e expressar nossa percepção sobre o fenômeno, nos acontecimentos que os sujeitos se envolvem, compartilhando sentimentos de amor e solidariedade no aprender com todos envolvidos e interagindo na natureza”*. A ampliação dos conhecimentos e das práticas

foram fundamentais na potencialização do corpo arte, possível na perspectiva fenomenológica.

As práticas desejadas e realizadas consideraram uma exigência: o “eu posso ver”. Uma atitude de olhar em diferentes focos, possibilitando que o objeto seja sentido na consciência; apresentando o que é, ou seja, a essência, aquilo não pode ser outra coisa em sua potência, e envolve significações resultantes do entendimento. É preciso considerar que sempre existe uma construção anterior, que precisa ser visualizada. O véu na *Femme voilée* carrega registros no seu tecido, com tramas tecidas no percurso fenomenológico, do sujeito no mundo, que estabelece sentidos e percepções e constrói o conhecimento. A partir da essência que se mostrou na intencionalidade do olhar, ao ativar as percepções, os participantes também ampliaram seus “nós de significados”. É importante certa transparência do véu para permitir ver além, ampliando os dados da interpretação e da compreensão. Na redução fenomenológica, muitas vezes, é necessário retirar o véu e, realmente, se despir de certezas e culturas fechadas, causando estranhamentos e possíveis entendimentos posteriores.

Para Merleau-Ponty (1999), a intencionalidade, como motricidade original, ocorre no corpo próprio que se move no “eu posso”, como potência na consciência sensível situada em um “mundo de pensamento” precedentemente construído, porque ela somente pode ser consciência “[...] jogando com significações dadas no passado absoluto da natureza ou em seu passado pessoal, e porque toda forma vivida tende para uma certa generalidade, seja a de nossos hábitos, seja a de nossas ‘funções corporais’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 192).

O movimento de aproximação e de projeção da consciência para o mundo físico e cultural foi a ação intencionada. Ao olhar as obras de arte e sensibilizar-se, foi possível reconhecer os fenômenos, no ser humano artístico e nos conceitos, favorecendo a estética e a Educação Física. Entre tantas obras visualizadas e sentidas no decorrer das práticas na cultura do mar, a *Femme Voilée* foi, inicialmente, provocadora da sensibilidade para o entendimento do criativo, existente na relação intencional do visível e invisível, que resultaram no ato atencioso de ver. Foi um envolvimento na familiaridade e na descoberta de obras que integram expressões do corpo arte em potencial.

Foi fundamental a aproximação, o contato com a pele, a textura e os contornos. O “olho no olho” provocou diálogo. A obra apresenta cria, na pedra densa, a possibilidade da transparência, a ativação do ser estético. Uma lapidação que

transforma o objeto e permite o sujeito ver, sentir e dela emergem obras de diversas formas e texturas, que

Na sustância profunda e clara eu via [...].
Dante Alighieri (2003, p. 780).

Foi visada uma obra que apresenta o corpo em seu sensível-inteligível, pois a visão encoberta por um véu ainda permite ver, por suas diversas tramas e transparência que se torna possível no movimento. A intencionalidade do escultor de permitir ver pela transparência do véu remete-nos ao envolvimento sensível. Apresenta a densidade do véu transformado e permitindo o olhar, pois

[...] meu olho é uma certa potência de alcançar as coisas, não uma tela onde elas se projetam. A relação entre meu olho e o objeto não me é dada sob a forma de uma projeção geométrica do objeto no olho, mas como um certo poder de meu olho sobre o objeto, ainda vago na visão marginal, mais rigoroso e mais preciso quando fixo o objeto. O que me falta no movimento passivo do olho não é a representação objetiva de seu deslocamento na órbita, que em caso algum me é dada, é a engrenagem precisa de meu olhar. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 375).

Ativar a circularidade e possibilitar o olho em seus poderes visuais foram investimentos fundamentais na trajetória da potencialização das experiências do corpo arte na Educação Física. A perspectiva fenomenológica valoriza os atos intencionais como movimento primeiro da consciência. Procuramos fixar e mobilizar os objetos, buscando vários ângulos de visão. O olho não apenas como órgão de visão para projeção, mas potência para alcançar os objetos, em uma relação encarnada. É possível ver com o corpo todo.

O ser perceptivo, no corpo, no gesto, no conhecimento sensível é ativado, em princípio, no processo de contato e reflexão, considerando que o mundo vivido é anterior às teorias. É a partir do mundo vivido na experiência que ocorrem fenômenos dados de forma direta. Identificamos a essência como algo inerente ao fenômeno, abstraída da consciência ativada nos fatos e a partir deles a estruturação do conhecimento.

A propósito, entendemos que era necessário evitarmos a objetivação ao ver o mundo como estávamos acostumados, visto que visões pré-concebidas já não faziam parte de nosso olhar inicial. Foi necessário lapidar ainda mais o véu e torná-lo mais transparente a fim de enxergar o que realmente estava ali, os detalhes. Por vezes, foi fundamental a transparência do véu que tornava opaca a visão do fenômeno. A

intencionalidade permite “[...] visualizar uma perspectiva de compreensão iniciada com a interpretação da plasticidade da linguagem corporal, possibilitada pelo gesto, gerando e sendo gerada [...] do conhecimento sensível” (NÓBREGA, 2010, p. 43).

É a estesia do corpo que valorizamos e buscamos provocar na intencionalidade do sujeito no mundo que se projeta ao objeto, da íris movente, e reaprende a ver o mundo, apalpando e sentindo as tessituras, de um olhar ampliado e expandido, de um corpo coberto que retira o véu, entrelaçando visão e movimento. Para Merleau-Ponty (1989, p. 50): “Basta que eu veja alguma coisa, para saber ir até ela e atingi-la [...]. Meu móvel conta no mundo visível, faz parte dele, e é por isto que eu posso dirigi-lo no visível. [...] a visão pende do movimento”. É necessário o movimento para ver; foi para ver que nossos olhares focaram, moveram, em diferentes ângulos e direções, ampliando o campo de visão.

A atenção aos diversos ambientes e recursos (Imagem 21) promoveu a atenção para diversas manifestações da cultura corporal de movimento, propósitos que foram evidenciados na expressão da Maria: *“Buscamos manter lugares para que formas de ver e sentir fossem possíveis. Foram criadas oportunidades para as vivências e formas de expressões, captando sensações de cada um ao escolher um nome e ser palhaço, estar em uma tábua de equilíbrio, dançar, nas brincadeiras cooperativas e de roda, no maculelê... Vimos a presença da arte e da cultura em todas as expressões”*. A atitude de atenção aos fenômenos foi evidência da proposta fenomenológica.

Imagem 21 - Resolução de desafios motores na interação



Fonte: Acervo da autora.

Foram ações que provocamos nossas percepções e entendimentos. “[...] seria a visão sem nenhum movimento dos olhos [...]. Todos os meus deslocamentos por princípio figuram um canto da minha paisagem, são transladados no mapa do visível” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 50). É possível conferir, portanto, que no foco do olhar vejo o que está ao meu alcance, a princípio, e “[...] assinalado no mapa do ‘eu posso’ [...]. O mundo visível e o mundo dos meus projetos motores são partes totais do meu ser” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 50). A visibilidade que amplia os detalhes foi muito potencializada. Nas práticas da proposta da Educação Física, muitos olhares e descobertas foram estabelecidos a partir do momento que assumimos a postura de aproximação.

A potência de ver no movimento se desdobra e:

O enigma reside nisto: meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o “outro lado” do seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo. [...] um si por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê naquilo que ele vê, daquilo que toca naquilo que ele toca, do senciante no sentido – um si, portanto, que é tomado entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro [...]. (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 50).

Essa é uma consciência que tem sua sustentação no corpo, em uma relação de intencionalidade no movimento e nos dá noção de reversibilidade. Olhar, sentir,

pensar foi, antes de mais nada, uma atitude em movimento. A intencionalidade foi a experiência no movimento, permitir o contato e estesia, com diversos recursos da arte, do meio ambiente, das manifestações culturais de movimento que possibilitaram a experiência estética.

Dante Alighieri (1999b), a partir do caminho do inferno e do purgatório, dedicou-se a ver e, também, ativou seu olhar em muitas direções no visível, nas “Luzes vivas” e no invisível impregnado. Na ação:

Voltei meu olhar para Virgílio, mas vi que ele estava tão pasmo quanto eu. Matelda então falou: – Por que só admiras essas Luzes vivas? Não tens interesse em saber o que segue atrás delas? Então olhei e vi que havia várias pessoas seguindo a Luz. Elas vestiam roupas de um branco nunca antes visto. Eu parei diante do riacho e esperei aquela procissão, que seguia do outro lado. A Luz que brilhava sobre o rio fazia com que a água à minha esquerda refletisse minha imagem como num espelho. Olhando para o alto, vi as sete listras de um arco-íris deixado pelas chamas que seguiam adiante. As cores cobriam o céu e se estendiam bem além de onde alcançava a visão.
Dante Alighieri (1999b, p. 90).

Entre tantas caminhadas e cores visualizadas, na Educação Física, o propósito intencional foi olhar específica e amplamente para a área e permitir-se envolver e sentir no movimento humano, nas manifestações da cultura de movimento, intimamente integradas às linguagens. Consideramos que era preciso valorizá-la como área de conhecimento, principalmente na escola, como proposta que permite a expressão do corpo arte, no ser estético. Os participantes, ao irem à escola, no universo da teoria-prática, concretizaram efetivamente a atenção no saber-fazer-ser da Educação Física. E, ao ampliar o campo visível:

Então olhei e vi que havia várias pessoas seguindo a Luz.
Dante Alighieri (1999b, p. 90).

O “olhar iluminado”, na sabedoria, na sensibilização e aprendizagem apresentou os afetamentos estéticos no ser. Foi imprescindível o acolhimento perceptivo dos fenômenos para um envolvimento que possibilitou afetar-se para afetar o outro. Os potenciais estavam para além do que enxergavam, e foi fundamental olhar além e identificar que:

As cores cobriam o céu e se estendiam bem além de onde alcançava a visão.
Dante Alighieri (1999b, p. 90).

As experiências do corpo arte foram bases para permitir e compreender as capacidades imbricadas de estesia e de racionalidade. A condição humana de aproximação, de sensibilização e de organização do conhecimento conectou-nos para uma intencionalidade pedagógica sensível, a qual o foco na racionalidade neutralizou. Para Fensterseifer (2001, p. 20), a educação relevante é aquela que toma como ponto de partida e de chegada o mundo da vida. No entanto, ainda está muito forte a herança dos projetos profanos da racionalização que insistem em heresias do positivismo, da mensuração, do cartesiano. “Como zumbis vigiamos o presente, que aparece não como produção humana, mas como fatalidade do destino. Abolimos o sujeito. [...]. Deixemos de falar em humanismo. Declaremos impróprias ideias como educação, emancipação e solidariedade” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 20). São propósitos que somente serão recuperados se atingirmos os sujeitos, não egocêntricos e unitários, mas atrelados ao mundo, no ser corpo, sugerido por Merleau-Ponty (1999).

O ser zumbi esteve muito presente no *Inferno* de Dante Alighieri (1999b), no abismo do limbo, na escuridão pela ignorância, no sofrimento da morte, uma metáfora que remete ao ser que foi descolado da existência e da experiência vital, limitando a percepção do sujeito no contato com os fatos do/no mundo. Uma realidade que apresenta o quanto é necessária a conquista da existência do ser livre, ter autonomia e fruição.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 57, grifo nosso): “A primeira operação da atenção é, portanto, criar-se um campo, perceptivo ou mental, que se possa ‘dominar’ (*Ueberschauen*), em que movimentos do órgão explorador, em que evoluções do pensamento sejam possíveis [...]”. Contudo, para o autor, nesse campo perceptivo, a consciência não perde a proporção do que adquire, e também não se perde em si mesma nas próprias transformações que provocou. As reflexões em torno das percepções são posteriores, e, nelas, a compreensão é estabelecida.

Na visibilidade da Educação Física, foi possível perceber que os modelos tecnicistas, positivistas, estavam sendo desconstruídos e nasciam aí práticas expressivas que valorizam as diferentes manifestações culturais e linguagens. Nessa atitude constante, Romeu apresentou, no seu relatório, uma ação inicial de olhar para o universo da cultura indígena, de sensibilização e de riqueza, a fim de contemplá-la como conteúdo da Educação Física escolar. Ocorreu a sensibilização e a ampliação

do contato com diversos saberes na experiência vivida na aldeia indígena (Imagem 22) e que configura a atenção aos fenômenos: *“Ao ouvir as crianças falando um idioma tão distante do português, entrar nas casas de reza, com sua arquitetura característica, e tentar decifrar os símbolos e os mitos guaranis, me dei conta que essa cultura tão rica e tão genuinamente brasileira nos foi e ainda é sonhada. Visitarmos a trilha, local onde fazem seus rituais, plantam seus alimentos e suas ervas medicinais, foi um momento muito rico. Esse contato com a natureza, com pontes feitas por eles, longe do cimento da selva de pedra, foi mágico para todos nós [...]”*. A magia é a cultura inerente na tribo, que mantém valores e rituais.

Imagem 22 - Visita à aldeia indígena M'Biguaçu



Fonte: Acervo da autora.

No olhar sensível aos fenômenos emergiu muitas possibilidades de práticas e de conteúdos ligados à essência do ambiente e das pessoas na sua origem e legitimidade. As sensações e as percepções ampliaram o eu existencial e as relações com a vida, configurando imbricamentos possíveis. A princípio, havia uma nuvem de fumaça, um véu encobrendo os saberes, muito pela inexistência do contato com essa cultura que, aos poucos, foi dissipando e clareando o olhar.

Tudo isso ficou muito complementado na fala de Romeu: *“Finalizo o meu relato desse dia maravilhoso e especial, cheio de novas perspectivas e aprendizagens que*

podemos realizar em nossas intervenções no projeto e na vida, como professores de Educação Física, atividades que valorizem o brincar na cultura indígena com recursos da natureza e desmistificar as ideias de que o aluno tem referentes aos índios. As brincadeiras e os jogos indígenas constituem um vasto repertório da cultura corporal de movimento a ser desenvolvido e contextualizado no ambiente escolar, sendo uma contribuição para o contato com universo de valores e de significados que são ‘esquecidos’ nas sociedades capitalistas”. Foi possível verificar o valor do contato e da atenção, da busca da essência visada na experiência e da sua repercussão ampliada.

Luisa também identificou essa atitude de contemplação tão presente nos seus colegas e expressou: *“Esta imagem representa uma grandiosidade de significados para o projeto, pois mostra o Participante [Imagem 23] admirando a natureza e sentindo como a vida é incrível”.* A sensibilidade de olhar para o outro no envolvimento da proposta é um fenômeno que surge quando nos dispomos a olhar, aproximar, fazer contato. Neles, encontramos muitas informações e saberes. Luisa ainda destacou, em um olhar para si ligada aos propósitos profissionais: *“[...] ameí caminhar pela natureza, só pensava como é maravilhoso ser professora e como a vida é incrível, as possibilidades de uma educação inovadora”.* Compreender essas práticas que emergem nas experiências, como um caminho para a inovação, foi uma consideração fundamental para o fortalecimento do corpo arte.

Ser vidente e tornar-se visível é um sistema de trocas, um enigma do corpo. Para Merleau-Ponty (1989, p. 51), *“[...] as coisas e o corpo são feitos do mesmo estofado, cumpre que a sua visão se faça de alguma maneira nelas”.* Há, portanto, uma mistura que possibilita a reversibilidade, *“[...] uma visibilidade secreta: ‘a natureza está no interior’, diz Cézanne. Qualidade, luz, cor, profundidade, que estão aí diante de nós, aí só estão porque despertam um eco em nosso corpo, porque este lhe faz acolhida”* (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 51). O corpo que acolhe - isso ficou muito expresso nas práticas da Educação Física.

A trilha foi incorporada, tornou-se uma experiência estética com possibilidade de reconhecimento da vida. Os registros foram ampliados pela harmonia e o encantamento, em *“uma caminhada ao topo da Aldeia, tudo tem cheirinho de verde, foi maravilhoso fazer uma caminhada sobre o gramado”* (Luisa). A caminhada foi um exercício sensorial, prazeroso, de ligação na natureza e não somente físico e orgânico (Imagem 23).

Imagem 23 - Trilha na aldeia indígena M'Biguaçu



Fonte: Acervo da autora.

Esse olhar intencional atento possibilita, para Zubiri (2011), o “estar” em mim que é senciente. “É ao sentir o real que estou realmente sentindo” (ZUBIRI, 2011, p. 113). Valorizar o sentir é propor-se a pensar, sobre o que estou vendo e sentindo ao mesmo tempo. “Estou em mim porque meu estar está atualizado na mesma atualidade da coisa real. Toda e qualquer introspecção se funda nesta prévia atualidade comum” (ZUBIRI, 2011, p. 113). Uma relação de “estar” presente no sentir a realidade, esta que encanta e os pequenos detalhes são motivos para pensar, pois sentir a árvore real é estar em conexão com ela. A percepção do ser humano mobiliza significados e significantes no contato com o mundo fenomênico.

Romeu, ao caminhar, observou o ambiente na trilha (Imagem 23) e mobilizou o ser senciente no corpo estésico. Ele expressou alguns significados presentes nas sensações: *“É incrível o espetáculo da natureza, vejo a natureza tão rica e cheia de detalhes e lá no tronco da árvore vimos a imagem da cabeça de um índio. A natureza é arte, mas precisamos observá-la mais, pois nos fortalecemos olhando e a sentindo. Precisamos recuperar as práticas da Educação Física realizadas na natureza”*. A intencionalidade que possibilita a aproximação. Para Merleau-Ponty (2000), a natureza em nós estabelece relação da natureza com o de fora de nós. Portanto: “Seja qual for a natureza do mundo e do Ser, nós lhe pertencemos. Pela natureza em nós podemos conhecer a Natureza e, reciprocamente, é de nós que nos falam os seres

vivos e o próprio espaço [...]” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 332). É fundamental captarmos no exterior “raios” que convergem no foco do ser, que atinge as aberturas da subjetividade em relação à vida.

As ligações do ser estesiológico têm potencial. “[...] é necessário para nós, por exemplo, que a Natureza em nós tenha alguma relação com a Natureza fora de nós, e que a Natureza fora de nós nos seja desvelada pela Natureza que nós somos. O que buscamos é o nexus [...]” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 332). O reconhecimento de que somos natureza ocorreu na integração do ser ao seu meio externo e interno. O ser na estesia ativou o sensível e possibilitou conhecer outros corpos expressivos.

Na relação de reciprocidade, a natureza dá-nos amparo ao permitir habitá-la, ao mesmo tempo que o corpo habita a natureza, é reciprocidade e busca do contato com a vida constituinte. Com relações intrínsecas e extrínsecas, os ambientes naturais foram de acolhimento e passaram a ser valorizados no corpo arte, em seu potencial sensível de autocriação e conexão, de modo a ampliar processos vitais, relações simbólicas, historicidade, arte, cultura e fortalecimento energético do humano.

Foi possível ampliar horizontes perceptivos na atuação natural no mundo, provocando sensações nos imprescindíveis contatos e variações. Os ambientes, os recursos e os movimentos são fundamentais para o ser da percepção. Ao observarmos um educando realizando suas práticas (Imagem 24), foi possível ampliarmos as figuras e as sensações, possibilitando outros quadros e suas paisagens, que fortaleceram e apresentaram o ser e suas expressões.

Imagem 24 - Aula ministrada pelos participantes no Ginásio de ginástica



Fonte: Acervo da autora.

O envolvimento foi atenção, cuidado, visibilidade da realidade dos fatos e dos recursos. Escalar a corda promoveu desafios ao corpo arte que cria arranjos corporais para atingir as capacidades de força, equilíbrio, segurança em posições inusitadas que necessitaram vencer os medos, a força da gravidade e o próprio peso corporal. Surgiram possibilidades de percepção e de entendimento, de um todo corporal que estabelece a ligação e amplia o potencial do “eu posso”.

O olhar e a paisagem permanecem como que colados um ao outro, nenhum estremece, os dissocia, o olhar, em seu deslocamento ilusório, leva consigo a paisagem, e o deslizamento da paisagem no fundo é apenas sua fixidez no fim de um olhar que se crê em movimento. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 79).

Na imagem e na imaginação podem ocorrer ligações, o ser que se amplia em uma relação de apreciação. Identificamos, por conseguinte, o quanto foi importante nas ações educativas estar atentos ao movimento, às novidades e aos registros a fim

de ter acesso às linguagens e às expressões. Para Bachelard (1993), é na imaginação criadora que surge o irreal, um imaginário que ativa a dimensão psíquica, possibilitando ou acrescentando às imagens algo que supera o objetivado, ou seja, os signos já estabelecidos. Torna-se possível rever e recriar conceitos que já estavam determinados, pois “[...] a vida da imagem está toda em sua fulgurância, no fato de que a imagem é uma superação de todos os dados da sensibilidade” (BACHELARD, 1993, p. 16).

Na fenomenologia, defrontarmos-nos com as novidades, muitas vezes necessitamos liquidar um passado a fim de “[re]encontrar a concha inicial em toda moradia, no próprio castelo [...]” (BACHELARD, 1993, p. 24), em que o “[...] não-saber não é uma ignorância, mas um ato difícil de superação do conhecimento” (BACHELARD, 1993, p. 16). O espaço torna-se o vivido na imaginação, o que se apresenta. A imaginação como ato de liberdade, de autonomia do ser possível na linguagem que é totalmente ligada ao corpo, de onde provém a manifestação da arte. A “imaginação material” que se apreende no íntimo profundo da matéria, não apenas na exterioridade dos formatos da formalidade.

A intencionalidade é uma característica da consciência, de projeção consciente ao fenômeno, visto que a “[...] intenção dirigida a um objeto informa como a consciência o traduz, em termos de percepção e compreensão” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 108). No percurso fenomenológico, a intencionalidade reverberou a percepção e posterior compreensão. Na circularidade, entendemos que não é ponto de saída e de posterior chegada, mas continuidade do percurso, pois sempre há um ente. Todos os atos do percurso fenomenológico são acessíveis; apreendemos, assim, a essência, para seu domínio, de “eidos” ou de forma. Tudo que é essencial e não acidental permanece, descobrindo as coisas. “Para atingir as essências [...] torna-se necessário depurar o fenômeno de tudo o que não seja essencial, ou seja, é preciso promover a redução eidética. A essência definir-se-á [...] como aquilo que é impossível à consciência pensar de outro modo [...]” (MOREIRA, 2002, p. 90-91). Logo, não se pode negá-la em virtude do ato, do “em si” como concreto e real, e sua potência no vir-a-ser, conforme Aristóteles (1984) concebeu.

A sensibilidade para o novo, na abertura de consciência, foi necessária para a visibilidade das essências. A linguagem poética tencionou-nos para um discurso aberto, sem amarras, pois permite intuir, imaginar, perceber. A poesia foi uma linguagem visualizada e causou provocações estéticas por meio da escrita e ampliou

o olhar sobre a arte e sua expressão sensível. Os participantes ficaram surpresos pelas possibilidades de sensibilização e reflexões por meio dela, reconheceram que nossa linguagem é poética e que somos crescidos de poesia em nossa corporeidade.

Aline destacou: *“É assim que a gente aprende, entendemos o que é ser sensível recitando poesia”*. Julia ainda ampliou: *“Nossa, nós viajamos por diversos lugares e muitas sensações que permitiram lembrar das brincadeiras, das pescarias, da água... Nossa quantas coisas e emoções”*. O foco poético foi a possibilidade de ver com mais clareza, de lapidar o véu, e de promover entendimentos e sensibilizar para o ser docente na Educação Física.

A sensibilização provocou o deslocamento e os movimentos nos diversos ambientes em um caminhar livre e atento, repleto de fenômenos, no envolvimento com o outro, e por vezes, solitário. No clima de sensibilização, estar em contato com a poesia foi uma retomada com a arte poética muito instigante para o grupo (Imagem 25). Ocorreu um diálogo profundo, pois foi provocado pela sensibilidade da expressão criadora. Na relação dialógica, a reversibilidade esteve presente, um visível potente no sentir, um ouvir na pele...

Imagem 25 - Formação dos participantes – corpo e poesia



Fonte: Acervo da autora.

Ah, ouvir mazurcas de Chopin [...]

Depois sair pelas ruas, entrar pelos jardins e falar com as crianças.
 Olhar as flores, ver os bondes passarem cheios de gente,
 E, encostado no rosto das casas, sorrir...
 Saber que o céu está ali em cima.
 Saber que os olhos estão perfeitos e que as mãos estão perfeitas.
 Saber que os ouvidos estão perfeitos [...].
 Ver as pessoas rindo. Ver os namorados cheios de ilusões.
 Sair andando à toa entre as plantas e animais.
 Ver as árvores verdes do jardim. Lembrar das horas mais apagadas.
Por toda parte sentir o segredo das coisas vivas.
 Entrar por caminhos ignorados.
 Ver gente diferente de nós nas janelas das casas, nas calçadas, nas quitandas
 [...]

Ver gente discutindo comércio, futebol e constando anedotas [...]

Olhar e ver tudo em volta [...]
 Girar os braços, respirar o ar fresco, Lembrar [...]

Manoel de Barros (2010, p. 58-59, grifos nossos).

Todos os sentidos foram aguçados na poesia. Nessa proposta, a sensibilidade esteve presente em cada um, no afetar-se e afetar, na ligação e na relação com os recursos, com as pessoas, com o mundo e com o eu, promovendo sensações e práticas mais humanizadas. A poesia *Olhos parados*, de Manoel de Barros (2010), instigou a sensibilidade e o entendimento conceitual. A princípio, foi vislumbrada pelos participantes uma grande necessidade de entendimento, destacado pelo Moisés, com dificuldade de entendê-la. Imediatamente questionamos se a poesia existe para ser entendida e, prontamente, Aline destacou que ela existe para ser sentida.

Essa foi uma experiência que tencionou percepções para, antes de tudo, ativar o ser sensível-inteligível, e efetuamos algumas reflexões em torno do corpo arte na Educação Física. Aline citou o verso “*Por toda parte sentir o segredo das coisas vivas*”, entendendo que este é o básico da fenomenologia. Ela destacou o quanto foi possível aprender conceitos e práticas provocados pela poesia, que aprendemos de maneira mais prazerosa, sensível e com mais sentido, pois entendemos melhor os conhecimentos imbricados.

Os participantes encarnaram as poesias. Ao recitá-las foi o corpo inteiro que expressou. A linguagem poética provocou experiências envolvidas em sensações, expressão corporal, imaginário e entendimento que não é construído de modo abstrato e artificial. É compreendido na pele, na memória sensível, celular e cognitiva. A comunicação tornou-se intensa, advinda da intencionalidade.

Também, ao visitarmos a Ilha de Porto Belo (Imagens 26 e 27), demarcamos uma das práticas mais impactantes no ser na/da experiência, sensível-inteligível. O

olhar atento foi provocador de muitas percepções fundamentais para as reflexões na compreensão do tema e da proposta do projeto. A fala de Mateus revelou sua percepção de maneira genuína ao identificar na experiência vivida que “A ilha ficou grande”, pois, em território, reconheceu que ela não é extensa. Ao chegarmos, Mateus expressou que achou pequena a ilha, porém, ao percorrer e olhar intencionalmente para diversos focos e ângulos, a ampliação profunda ocorreu, gerando muitas ancoragens. Foi possível a relação espaço-tempo da consciência em *Kairós*, desvinculado do tempo relógio - *Chronos*.

Imagem 26 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo - Práticas no parquinho



Imagem 27 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo - Práticas no *Slackline*



Fonte: Acervo da autora.

Muitas experiências, ao explorar os diversos recursos da ilha, em diferentes manifestações de movimento e culturais, possibilitaram ver com o corpo inteiro, a complexidade e auto-organização. Para isso, o ser sensível esteve presente, tencionando a racionalidade. Nesse movimento lúdico: “Nem o corpo nem a existência podem passar pelo original do ser humano, já que cada um pressupõe o outro e já que o corpo é a existência imobilizada ou generalizada, e a existência uma encarnação perpétua” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 230). O lúdico, entre as diversas experiências vivenciadas, apresentou-se como um fluir vivo, dinamizando emoções, prazer de ser e viver no contato, de forma a favorecer o potencial do corpo arte no manifesto da existência.

No brincar ocorreram contatos (Imagens 28 e 29), pois é manifestação primeira do homem na sua relação com o mundo, que inicia sensorialmente, tocando, sugando, olhando, degustando, mexendo, em uma relação de prazer e desprazer em que as

manifestações lúdicas vão ocorrendo, ampliando percepções. Hoje, o ser humano necessita recuperar a sensibilidade lúdica, permitindo ao corpo a experiência vivida, a reversibilidade dos sentidos para ampliar a posterior reflexibilidade. Nesse movimento, o “[...] sentir humano é co-atualização da realidade; neste ‘com’ de realidade se funda a consciência humana” (ZUBIRI, 2011, p. 119) – e constitui a subjetividade e intersubjetividade.

Imagem 28 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo - Práticas sensoriais na trilha



Imagem 29 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo – Práticas sensoriais na água



Fonte: Acervo da autora.

Onde estará a diferença entre “ver” e “crer que se vê”? (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 63). O autor responde afirmando que o julgamento que o homem realiza não é somente de acordo com signos suficientes e matéria plena, pois não existe diferença entre um juízo que é motivado da percepção verdadeira ou vazio da percepção falsa. A diferença não está na forma do juízo, mas no texto sensível que ele permite formar. O perceber “[...] não é julgar, é apreender um sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 63). O intelectualismo não pode compreender a imitação ou a ilusão, mas, sim, o fenômeno oferecido pela percepção verdadeira, uma significação inerente aos signos.

É possível identificar que o julgamento é um ápice segundo. Primeiro é a percepção, o pré-objetivo; é o que se sente, vê; não o que se diz sobre ela própria de como se sente, se vê. Está na ordem do corpo e seus sentidos, do ser estético, da operação sensível primeira; e o processo reflexivo, a compreensão, como operação segunda. Foi essa operação sensível que buscamos ao circularmos nos ambientes da Educação Física: ver e sentir o que se mostra como mundo de movimento, caminhar, dançar, nadar, brincar, equilibrar. Muito percebemos e, posteriormente, refletiram como saberes da Educação Física, envolvendo práticas em contato com diversos ambientes e recursos que podem ampliar o movimentar-se, em uma relação de contato profundo com a natureza, com o outro e com a sociedade (Imagens 30 e 31).

Imagem 30 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo – Práticas de caminhada e contemplação



Imagem 31 - Encontro de formação na Ilha de Porto Belo – Práticas de ritmos



Fonte: Acervo da autora.

A partir de todo o afetamento e a força na “[...] intenção de mover o olho e a docilidade da paisagem a esse movimento não são mais premissas ou razões da ilusão. Mas elas são seus *motivos*” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 79, grifo do autor). Motivos para aproximar, se necessário, a fim de identificar os objetos interpostos, de ver o outro lado, o invisível. Motivos para querer ver, como atitude de quem deseja conhecer e respeitar as essências. Na ilha, identificamos que as percepções do entorno não podem ser recusadas, pois elas poderão estreitar distâncias e provocar motivos de novas visões. Os contornos da ilha são limites, mas também ligações.

Foi fundamental considerar sempre as possibilidades do vir-a-ser a partir do que é. Nesse propósito, Marcos expressou: *“Essa ilha deve ter muitas coisas para ver, vamos fazer a trilha, e ver mata, poderemos caminhar por todos os lugares e descobrir o que tem aqui. Não vamos ficar somente aqui”*. A iniciativa de explorar os diferentes ambientes e fazer descobertas elucidou o desejo curioso, a percepção dos diferentes contornos e imprevisibilidade dos fenômenos que se mostram. Na Educação Física, o corpo em movimento, disposto a rever os determinismos, tornou-se uma ação de descobertas e liberdade.

A possibilidade de ativação do sensível, do imaginário, de apreensão a partir das diversas percepções nos textos sensíveis da natureza, do contato com o outro e consigo mesmo - foi um campo significativo que provocou percepções. Tornou-se fundamental deixar-se envolver, circularmente, no universo sensível-inteligível a fim de favorecer o contato e a expressividade do corpo arte que está em constante transformação.

4.1 PERCEPÇÃO É SER CORPO EM MOVIMENTO NO MUNDO

Figura 7 - Geopoliticus Child (1943), de Salvador Dali



Fonte: Dali paintings.com.²⁴

²⁴ Imagem extraída de: <<https://www.dalipaintings.com/geopoliticus-child-watching-the-birth-of-the-new-man.jsp>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

Ao explorar um certo mundo da Educação Física, promovendo experiências no/do ser e revendo o corpo como *lócus* na organização do conhecimento, correlacionamos a dinâmica do corpo à obra *Geopoliticus Child*, de Salvador Dali. Essa obra foi pesquisada e selecionada pelos participantes, após encantamento com as fotos de algumas obras do museu Salvador Dali, de Paris, registradas e apresentadas pela pesquisadora. O olhar atencioso em torno das obras ocorreu em virtude das problematizações ao corpo no mundo que ele apresenta, de intervenções nas fragmentações ou acoplamentos na sua condição de ser. Os participantes correlacionaram as diversas intervenções ao corpo que a Educação Física realiza sempre, pois corpo e movimento são os principais focos de estudos e de práticas.

A obra *Geopoliticus Child* tornou-se provocadora de percepções na intencionalidade sensível de olhar o corpo em movimento no mundo. Nesse propósito do percurso fenomenológico, vamos apresentar, nesta seção, o ser da percepção, provocado nas ações da Educação Física em torno da sua força de movimento, de expressão, de desenvolvimento e de aprendizagem. Envolvido no potencial do corpo arte, possibilitou o despertar do conhecimento sensível imerso na interioridade do ser e do mundo, por sua capacidade dialógica e expressiva. Essa foi uma mobilização do ser que teve a oportunidade e a condição, em diversos momentos da vida, de perceber este mundo que o constituiu, que faz parte de sua existência e que também ajudou a consolidar, portanto se vê vendo.

Ao observarem a obra *Geopoliticus Child*, os participantes identificaram a relação espaço-tempo do ser perceptivo que estabelece ligações do ser-aí (*Dasein*) que olha para o mundo vivendo seu passado e futuro no presente. O nascimento que traz em si a potencialidade do passado e futuro que se faz presente. Trazemos os significados, e o espaço e tempo se constituem em uma única percepção. Ontogenia e filogenia apresentam-se, a “filo”, que o ovo traz em sua constituição própria do processo evolutivo, e a “onto”, constituindo o que acontece no presente, mas resgata a história do sujeito como unidade de consciência, remetendo à constituição do ser que vai desde seu nascimento até o ser adulto.

Nessa condição evolutiva, o ser humano tem condições de enxergar o mundo constituído, se ver nele e ser crítico em torno do que vê e sente. Isso foi o que desejamos no projeto desenvolvido, amparado na perspectiva reflexiva e complexa. Para tanto, foi necessário efetivar um certo afastamento, a *epokhé*, assim como se apresenta a *Geopoliticus Child* e o adulto que se tornou.

Imbricados no envolvimento do ser-no-mundo, e da visualização dele, Fábio expressou: *“Acreditamos no mundo criativo, crítico e humanizado da Educação Física e criamos o tema ‘mundo do circo’ como um universo educativo pelo ‘mundo’ de possibilidades de percepções e expressões, e de sentimentos, movimentos e conhecimentos”*. O mundo de possibilidades que ele enxergou ocorreu em virtude de suas experiências vividas e a história que o constituiu. Nesses propósitos, para Merleau-Ponty (1984, p. 202): “O ‘mundo’ é este conjunto onde cada ‘parte’, quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas, - torna-se parte total”. Nessa totalidade de abertura mundana, o ser perceptivo está ali e a “[...] percepção abre-me o mundo como um cirurgião abre um corpo, percebendo pela janela que fez, órgãos em pleno funcionamento, vistos *na sua atividade*, vistos de lado” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 202, grifos do autor).

A capacidade perceptiva possibilitou a abertura para o mundo e a visibilidade do que ali está presente e em movimento, do humano que inicia sensivelmente no mundo, deslizando na percepção dos seus elementos, do subjetivo envolvido na integração do corpo com as coisas.

De acordo com Merleau-Ponty (1999), para ser percebido algo, o acesso é pela experiência perceptiva. O que percebemos não é descolado do Eu como sujeito e do Nós como objeto, no mundo, e está envolvido em uma trama tecida, em uma rede de sentidos que possibilitam à consciência. O autor exemplifica: “Essa mancha vermelha que vejo no tapete, ela só é vermelha levando em conta uma sombra que a perpassa, sua qualidade só aparece em relação com os jogos da luz e, portanto, como elemento de uma configuração ‘gespacial’ [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25). Ele complementa ainda que, no ato perceptivo, o vermelho é este por ser o “vermelho lanoso” de um tapete. Identificamos que o vermelho da mancha no tapete, na obra de Salvador Dali, não seria o mesmo se não estivesse envolvido em um contexto, no meio de outra coisa que emprega, na consciência, sentidos - é vermelho sangue de um corpo encarnado no mundo rompendo e se transformando.

A partir da percepção, o vermelho do tapete é a qualidade dele, porém existem significações que habitam essa qualidade a partir da nossa experiência efetiva e que são recobertas por todo um saber. A mancha vermelha no tapete mantém-se mera qualidade do tapete na perspectiva empirista, mas, no mundo da percepção, empregamos entendimentos no ser estético e de sua corporeidade.

O vermelho do sangue no tapete, como figura se destacou de um fundo, como dado sensível, e nos provocou percepções do “vermelho sangue”, em virtude do contexto de relações que estão interligados a esse fundo, de partes que estão conectadas e que promovem significados. Nesse caso, trata-se de ferimento, corte, lesão de um corpo que se mobiliza para sair da clausura do mundo e que, para misturar-se a ele, necessita de rupturas, de aberturas, (des)configurando o homem interior e permitindo a expressão das significações que habitam.

Para Muller (2001, p. 55), com base nas teorias de Merleau-Ponty (1999), “[...] o percebido nunca é um termo absoluto, mas aquilo que aparece no meio de outras coisas, no interior de um campo de relações [...] forma ou estrutura. E é apenas no interior destas formas ou estruturas que o percebido adquire sentido de coisa”. Nesse complexo Antônio destacou: *“Realmente com o corpo ali rasgando o mundo não tem como não dizer é que sangue! Provavelmente ele se machucou com tanta resistência e força que teve que fazer. Acho que no mundo da Educação Física não é diferente, estamos sempre machucando muito o corpo”*. A percepção de que a intensidade empregada nas nossas experiências promove efeitos e alterações, de acordo com as condições e desejos do vivido, foi interessante para todos reverem seus propósitos e ações.

Assim é o corpo arte rompendo com os movimentos instrumentais, os conhecimentos restritos e, também, os excessos da Educação Física, pois conexões são estabelecidas, e as compreenderemos se as percepções forem vinculadas às partes e ao todo, simultaneamente. Nesse sentido, ocorreu uma relação ampliada dos saberes na organização do conhecimento, e o contato com a arte ampliou o pensamento complexo, com perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares que se apresentaram no diálogo ampliado no/do corpo em movimento.

Para Duarte Jr. (2012, p. 363), muito é possível aprender envolvendo a estética de maneira integrada nas diversas práticas corporais e nos conteúdos das diversas áreas, pois: “O corpo na água da piscina, por exemplo, constitui um momento de prazer (mas também de medo), e aprender a dominar o elemento, desenvolvendo as técnicas da natação, do mergulho e do boiar consiste numa educação estética e estética [...]”.

Os participantes evidenciaram os saberes ampliados e a necessidade da postura de aproximação e de cruzamento com as demais áreas em virtude da amplitude e do atravessamento dos conhecimentos que passaram a estabelecer. No

corpo em movimento, ocorreram solicitações das dimensões biofísicas, psíquicas, ecológicas, espirituais envolvidas no contexto cultural e histórico. Mateus destacou: “[...] *uma nova visão sobre o conhecimento, na elaboração do plano de ensino e forma metodológica, no qual a complexibilidade nos deixou um pouco adversos nas opiniões, mas é isso tudo está ligado e interferindo ao mesmo tempo*”.

Para Moraes (2015), a importância da interdisciplinaridade, e também transdisciplinaridade, está na óptica complexa nutrida do real, configurada também como atitude epistemológica, de forma a possibilitar princípios e metodologias abertas na organização do conhecimento, pois assegura o espaço de interconexão de uma educação intercristica e intercultural, em que a pluralidade de olhares, as linguagens, a percepção e a compreensão da realidade destroem o unívoco.

Ao identificar e valorizar a interconexão dos saberes e diálogos entre as áreas, foi possível focar os propósitos educativos e expressivos no movimento interdisciplinar e transdisciplinar do “mundo do circo” e suas magias. Marcas artísticas e culturais foram possíveis ao romper as lonas que enclausuravam o corpo arte, permitindo a expressividade (Imagens 32 e 32), que se mostra na liberdade de expressão, em um amplo tecido perceptivo.

Foi um mundo cultural da Educação Física que se mostrou e encantou, envolvendo o despertar das malabaristas, palhaços, equilibristas, cantores, poetas, historiadores... Ações integradas com os profissionais da educação enriqueceram as atuações e os conteúdos da área, valorizando o universo das linguagens e permitindo surgir o ser da expressão e da percepção.

Imagem 32 - O mundo da arte do movimento encoberto



Imagem 33 - O mundo imaginário que se mostra



Fonte: Acervo da autora.

Os objetos não são isolados e as interpretações têm caráter provisório, portanto a percepção não é um saber formatado e acabado, mas está sempre aberta a outras interpretações, assim como a arte. O corpo arte é movimento e estabelece acordos perceptivos. A relação de figura e fundo para entender a percepção, configurada pela Gestalt (psicologia da forma), em uma relação de organização da experiência perceptiva presente na natureza humana, é valorizada por Merleau-Ponty (1999):

Cada parte anuncia mais do que ela contém, e essa percepção elementar já está, portanto, carregada de um sentido. [...] cada ponto, por sua vez, só pode ser percebido como uma figura sobre um fundo [...], é o dado sensível [...]. Trata-se da própria definição do fenômeno perceptivo [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25).

É possível compreender que, quando algo é percebido, está sempre envolvido entre outros, faz parte de um “campo”. Como não há isolamento de objetos, nem sensações desvinculadas do mundo perceptivo, o envolvimento é do “ser-no-mundo”, tornando a percepção um processo interpretativo em operação constante. O envolvimento depende muito dos contatos estabelecidos e do olhar que possibilita a percepção para o Mateus: *“É importante saber o que [...] a organização do ambiente provoca nos alunos: abraço ou repulsa. Podemos concordar que atividades onde os alunos mostrem suas intenções perante o grupo tem o poder de aproximar ou até mesmo afastar, sendo assim elaboramos sempre com consciência cooperativa as atividades para que haja oportunidade para dizer o que vê, suas percepções [...] e que todos possam se expressar por meio de opiniões e sugestões”*. O ambiente compõe um “campo” perceptivo, portanto tem muito valor nas práticas educativas estéticas.

Não há como visualizar, perceber e interpretar os fenômenos corporais, que emergem no corpo na Educação Física, se não forem consideradas as partes pertencentes a um campo, a aderência do ser no mundo, na cultura, na natureza, nas práticas corporais. O diálogo envolvido nas linguagens da arte, da poesia, da literatura, das diversas manifestações da cultura de movimento, foram campos percebidos nas práticas, como possibilidade de ativação estética em torno da Educação Física.

Nas práticas, os instrumentos, os aparelhos, os brinquedos presentes em cada cultura corporal de movimento em si não foram simplesmente copiados, reproduzidos, mas foram criados e sentidos, ampliando a percepção e as condições pré-reflexivas para interpretações, em um domínio não concluído, sempre aberto aos dados, aos fenômenos que emergem. Toda dinâmica envolveu-nos em atitude transdisciplinar,

“[...] nutrida por uma visão complexa da realidade como atitude epistemológica, como princípio e metodologia aberta de construção do conhecimento [...] de interconexão disciplinar, de uma educação intercrítica e intercultural [...]” (MORAES, 2015, p. 30).

Nos propósitos conectivos da percepção, as práticas educativas para promover experiências sensíveis na Educação Física foram realizadas com aberturas provocadoras que constituíram possíveis entendimentos do ser, fazer e viver, no movimento sensível. “O sujeito da percepção é um ‘em si para nós’, tem uma relação viva com o mundo, da qual cada experiência se desdobra para estruturarmos os sentidos. As coisas anunciam-se a nós e nos remetem a algo além, e [...] certa postura para reconhecê-las” (ARAÚJO, 2010, p. 11). A percepção foi comunicação e sintonia em um diálogo estabelecido entre sujeito e objeto integrados.

É nesse mundo perceptivo que desejamos visualizar o corpo arte presente e potente, a fim de compreender e descrever os fenômenos que emergem, apresentando seu movimento, sua condição existencial sensível e racional. Luisa percebeu seu envolvimento corporal e destacou: “[...] *movimentar é viver o corpo e as manifestações de criatividade estéticas e sensíveis nas atividades [...] movimentar apresenta uma linguagem sensível e conseguimos nos expressar. A percepção deste mundo que nos cerca, sempre corporalmente, e com infinidade de significações*”.

A ampliação das percepções foi possível a partir das diversas práticas realizadas na Educação Física, o corpo arte no despertar de seu potencial sensível e movente, ampliou seu olhar ao mundo aberto para senti-lo. A partir da amplitude das capacidades perceptivas, em que o corpo arte foi convertido em *lócus* de contato e experiência, foi possível reconhecer a dinâmica da corporeidade. Tais avanços estão correlacionados ao olhar provocador de sentidos, que tanto solicitamos por meio da intencionalidade e passamos a valorizá-los em relação à capacidade sensível.

A princípio, quando começamos os processos de formação, os participantes mostraram-se carentes em torno das capacidades sensíveis e perceptivas, as quais foram ampliadas na Educação Física e passaram a expressar atitudes e pensamentos de refinamento estético. Identificamos que possibilitou o ser estético, porque na ação perceptiva:

Vejo uma cor de superfície porque tenho um campo visual e porque o arranjo do campo conduz meu olhar até ela; percebo uma coisa porque tenho um campo de existência e porque cada fenômeno aparecido polariza em direção a si todo o meu corpo enquanto sistema de potência perceptivas. Atravesso

as aparências, chego à cor ou à forma real quando minha experiência está em seu mais alto grau de nitidez. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 426).

Compartilhando com as ideias de Merleau-Ponty (1984), foi possível identificar que o corpo é potência de ver e sentir, portanto perceptiva, e lembrar essa condição refletida também na obra *Femme Voilée* (referenciada no início deste capítulo, sobre a intencionalidade), que, por mais que o véu cubra seu campo de visão, o ser intencional e perceptivo poderá atravessar as aparências e atingir a cor, ou a forma real. Entretanto, somente será possível, na experiência que permite seu alto grau de nitidez a transparência do véu. O ser estético emerge na sua plenitude na ação perceptiva, envolvido e transcendendo o mundo, e torna-se sensível na sua capacidade e atinge a si mesmo.

As ações e os propósitos nas práticas possibilitaram ampliar o campo visual e sensorial, de modo geral, em virtude de muitos arranjos que conduziram o olhar até ele. Nesse existir, o corpo envolveu-se nos fenômenos, tornando-se potência perceptiva. Nesse contexto, muitas experiências foram fundamentais e estarão expressas no decorrer do texto a seguir.

4.2 O MOVIMENTO PERCEPTIVO NA EXPERIÊNCIA

O movimento é desassossego na condição vivente do ser no acontecimento de sua totalidade corporal. É o corpo arte inteiro que se move desde sua unidade biofísica, psíquica e espiritual, no ser desejante de ação e de contato, em virtude dos estímulos sociais e culturais que estão envolvidos. O corpo arte solicita constantemente movimento, está lá com toda sua composição interconectada e ativada para explorar a si e o outro no mundo. Mesmo estático, o corpo vivo faz-se presente em sua auto-organização, por exemplo “[...] o funcionamento do sistema nervoso é a expressão de sua conectividade ou estrutura de conexões, e que o comportamento surge de acordo com o modo como se estabelecem nele suas relações internas de atividade” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 141). Conexão é fundamento do movimento do ser na complexidade e circularidade.

Beatriz destacou o brincar como ação envolvida na complexidade do pensamento: “*O ato de brincar é um estímulo, brincando a criança está aprendendo de forma natural e espontânea sobre tudo que ali está envolvido, são muitas ligações que realiza. É por esse e outros motivos que procuramos sempre ensinar a dança e os jogos valorizando o brincar com sua liberdade de pensamento e a ludicidade*”. A

percepção do brincar, realizada na intencionalidade própria do ser criança, possibilitou o envolvimento expressivo e amplo nas aprendizagens das práticas corporais, entre elas a dança.

As práticas foram amplamente efetivadas nas propostas educativas, de modo a mobilizar a fundamental validade da liberdade de movimento e de expressividade. No movimento, ocorreu o despertar para o “sentir-pensar” em diversos ambientes e recursos. As temáticas/conteúdos da Educação Física muito contribuíram com o ser na/da experiência em evidência no movimento. Ao socializarem as atividades da Educação Física encontraram espaço-tempo de manifestação humana, uma condição primordial para o ser de movimento e perceptivo.

A Educação Física é uma área que corpo e movimento são seus principais objetos de estudo, e torna possível promover a linguagem sensível do contato, contemplação e expressão, intensificando que “[...] experiência é um significante suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento” (LARROSA, 2016, p. 10).

Entendemos que a partir da subjetividade do corpo arte, do ser sensível no mundo, é possível ampliar suas percepções e suas conexões, estabelecer diálogos, mobilizar a intersubjetividade em uma relação de aceitação mútua, de forma a operar sensações na sensibilidade e racionalidade, tencionadas pelo jogo lúdico, movente, em um acordar que possibilita ver, ouvir e sentir.

Nessa proposta, Antônio expressou: *“Após o barangandã²⁵ confeccionado, as crianças estavam ‘livres’ para brincar, experimentar como quisessem a manipulação desse objeto. Todos estavam brincando e desejaram manipular os objetos e descobriram novas possibilidades de expressão e comunicação junto às crianças”*. As imagens 34 e 35 apresentam os participantes e os discentes realizando a diversidade de movimentos com a fita adaptada e elaborando uma produção coreográfica. Essa foi uma criação possível pela liberdade de expressão envolvida no ser da experiência em sua singularidade interpretativa e maneiras particulares e sociais de viver o corpo arte.

²⁵ Barangandã é um tipo de fita adaptada com papel e barbante.

Imagem 34 - Construção coreográfica com a fita adaptada pelos participantes e educandos



Imagem 35 - Apresentação das criações



Fonte: Acervo da autora.

No movimento, foi possível perceber que os envolvidos se desfiaram na experiência, e na relação corpo-objeto dialogaram. Para Kunz (2008), no movimento, o ser humano exerce efeito sobre si e o mundo, pois as atividades em diversos contextos sociais e culturais são realizadas valendo-se do movimento em condições expressivas e comunicativas e, por meio dele, criam-se comportamentos e linguagens.

No experienciar descobrimos habilidades comunicativas que conectam o ser dialogicamente e contribuem com a organização do conhecimento do ser perceptivo integrado. Na perspectiva de Duarte Jr. (2000), nossa aprendizagem ocorre com o “mundo vivido”, as quais nos permitem a ação de nos alimentarmos com as qualidades do real, que está em nosso entorno, como os sonoros, as cores, os sabores, as texturas e os odores, com impressões comandadas pelo corpo na construção dos sentidos, como parte do mundo que, anterior ao envolvimento como matéria inteligível, se apresenta sensível aos sujeitos.

O corpo arte que buscamos alimentar na sensibilidade-inteligibilidade tornou-se fortalecido e aberto à experiência nos encontros de formação e nas práticas pedagógicas da Educação Física. O despertar do processo criativo do ser movente tornou-se envolvido nas práticas de diversas manifestações culturais de movimento, recursos e percepções provenientes dos fenômenos (dados) emergiram dos atos conscientes, intuitivos e pré-reflexivos. Foram ações instigadas pelo olhar na situação, para apreender o objeto do conhecimento e buscar sua compreensão.

O olhar intencional foi o primeiro ato que dirigimos à Educação Física e ao potencial do corpo arte, o qual ocorreu para provocar concomitantemente ao segundo ato que foram as percepções. O envolvimento ocorreu no fazer das diversas práticas da cultura de movimento; as visitas aos museus; as leituras dos literários e poesias; as intervenções educativas com dança, brincadeiras, construção de materiais didáticos; a criação coreográfica, entre outras.

Os participantes, ao expressarem as histórias de vida em torno do corpo na Educação Física e na observação dos ambientes educativos, destacaram que essa área apresentava um mundo enclausurado, dificultando o ser da experiência, na relação com a natureza, com o outro e com a sociedade. Para isso, precisaram olhar e sentir o obscuro, na busca da visibilidade dos fenômenos.

Nas atividades de formação, foram realizadas práticas de valorização do corpo arte expressivo e a descoberta de seu potencial. Isso envolveu atividades sensoriais, rítmicas e musicais, poéticas, trilhas em contato com a natureza, as manifestações da ginástica e cultura circense. Foram organizados ambientes acolhedores e provocadores para o diálogo aberto; as práticas em diversas culturas da Educação Física foram valorizadas na expressão da arte. Foi possível despertar o corpo sensível, de modo a abarcar a ampliação das percepções, identificar a necessidade do olhar ao corpo e ao mundo que o cerca. Nas experiências sensíveis-inteligíveis foi possível vislumbrar o corpo arte na Educação Física que também estava enclausurado, solicitando espaço e tempo de expressão.

Realmente, era necessária uma prática coerente para superar as amarras e as limitações conceituais. Todo processo educativo para ações formativas foi organizado por meio do diálogo e da liberdade de expressão constante, levando em consideração as necessidades e o andamento das atividades. Muitos relatos foram expressos nos encontros de formação, importantes para a socialização das ações e das percepções inerentes.

O envolvimento com as manifestações da cultura de movimento, especialmente as que captaram nos registros da comunidade e pessoais, presentes nas histórias de vida, despertou a sensibilidade para as linguagens da arte, do literário, das brincadeiras, da dança, das expressões corporais, permeadas por processos criativos de expressão nas práticas efetivadas. Ações que possibilitaram o corpo arte tocar e ser tocado, ver e ser visto, sentir e ser sentido, no seu potencial sentiente que, para Merleau-Ponty (1984), é na condição do corpo sentiente-sensível que o mundo é

sensível. O corpo é “sensível exemplar”, pois com esta condição de duas dimensões pode nos conduzir às coisas mesmas.

O corpo sentiente está envolvido na subjetividade capaz de ser passiva e ativa, ao mesmo tempo que toca e é tocado, toca-se...como “dobra” de ser a carne sensível se faz senciente, o corpo acolhe uma relação dupla “[...] ele e somente ele, porque é um ser de duas dimensões, pode nos levar às coisas mesmas” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 179). O corpo é visível/passivo e vidente/ativo, do ser que é sensível, que se sente sentido, a percepção é realizada nas próprias coisas. “O quiasma, a reversibilidade, é a ideia de que toda percepção é forrada por uma contrapercepção (oposição real de Kant) é ato de duas faces, não mais se sabe quem fala e quem escuta. Circularidade falar-escutar, ver-se visto, perceber-percebido” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 238). Essa é uma relação de troca no contato que desconstrói os dualismos e retoma a reflexividade corporal e as relações do sujeito ao mundo, na reversibilidade dos sentidos.

As ações realizadas buscaram envolver o corpo arte como referência significativa, conectada às ciências, em especial no âmbito da educação e da arte. A dinâmica circular dos processos perceptivos decorreram da intencionalidade e projetaram-se para a compreensão. Essa dinâmica foi reconhecida na proposta deste projeto e tornou-se percurso de ação do conhecer e do processo de ação educativa. Também, foi relevante para a organização do conhecimento e da compreensão das dimensões existenciais, em uma perspectiva criativa envolvida na expansão da consciência.

Foram práticas que permitiram o movimento corporal em uma ação livre, que, em contato com a arte dos museus, oceanográfico da UNIVALI e o Ecomuseu, na Ilha de Porto Belo, favoreceram o envolvimento com a origem da vida e a cultura do mar. Também com a própria natureza, que possibilitou desafios corporais e sensoriais, de forma a identificar obras de arte que lá se constituem. Nas obras da pintura, escultura, poesia, filmes, documentários, entre outros, os sujeitos foram desafiados no fazer e nas reflexões sobre o corpo sensível-inteligível, aproximando-os e conectando-os às possibilidades potenciais do corpo arte, e correspondendo a ele. As percepções foram ampliadas gerando uma energia vital criativa para a estimulação da sensibilidade nas práticas.

As manifestações da cultura de movimento, envolvendo a ginástica, as lutas, a dança, o circense, passaram a ser ações do/no corpo existencial que possibilitaram a

consciência perceptiva do ser em constante movimento de ligações com a natureza, com a arte, com a sociedade na relação ética e estética, promotoras de uma relação integrada entre percepção e pensamento, do corpo na totalidade potencial.

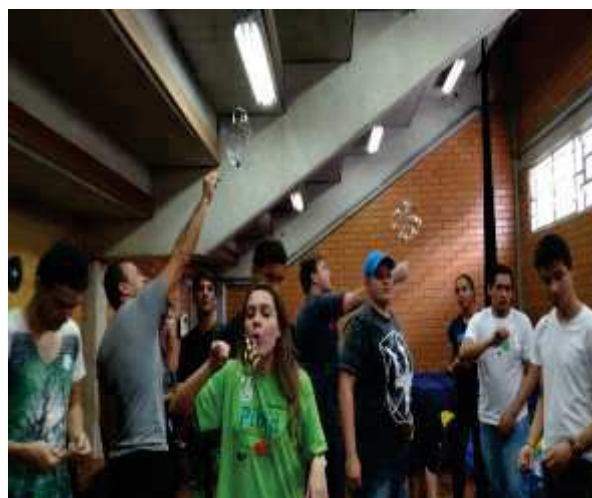
Para Maturana e Varela (2001), a percepção que trouxemos à consciência surge por meio da descrição reflexiva sobre o fenômeno que está em estudo. A operação entre percepção e pensamento é a mesma no sistema nervoso; não é adequado mencionar espírito *versus* matéria ou ideias *versus* corpo, pois estas são dimensões experienciais e são operacionalmente não diferenciáveis. A autopoiese, do ser em constante autocriação, é ampliada na mobilização do movimento, na solicitação vital que o ser efetua recorrendo ao próprio organismo e ao ambiente.

As práticas realizadas foram oportunidades para a autocriação, pois o corpo expressivo era solicitado (Imagens 36 e 37). Como desafiá-lo? Estas eram questões constantes na organização do conhecimento.

Imagem 36 – Reconhecendo as possibilidades de autocriação



Imagem 37 - Desafios que promoveram a autocriação



Fonte: Acervo da autora.

Nas práticas da Educação Física os momentos de formação e de intervenção foram muito valorizados e considerados na orientação perceptiva, de modo a promover a sensibilização em uma relação vivida, avançando nas captações dos sentidos dessas situações. Os desafios envolvendo a produção de bolinhas de sabão foi necessário observar e reconhecer os formatos e as texturas, que possibilitaram avanços compreensivos a partir dos seus resultados. Luisa expressou: “[...] a

importância do sentir, das sensibilidades, ou seja, a importância deste aspecto completamente novo e grandioso para nossa área”.

As bolas de sabão constituíram-se um universo desejado com transparência, diversidade de cores e tamanhos que foram ganhando forma de acordo com a intencionalidade e a percepção dos sujeitos da ação. Cada um empregou seu imaginário, criou muitas maneiras de explorar as bolhas em uma relação desafiante de trocas. “[...] *é preciso dedicar tempo para imaginar e criar, para que se possa se realizar coisas diferentes. Neste momento, ao tentar escrever é como se eu tentasse encontrar o fim do arco-íris, algumas situações e ações ficaram longe para serem alcançadas por mim*” (Fábio). Foi necessário no movimento libertar-se, sair da clausura do mundo, romper com a perspectiva cartesiana e objetiva. Cada bolha carregou um mundo possível que desejamos criar, ver e conviver.

Destacamos, de acordo com Martín (2008, p. 321), que: “Assim como toda percepção pressupõe e envolve o corpo próprio, todo movimento corporal pressupõe uma orientação perceptiva”. Movimento e percepção estão intimamente ligados e, a partir de Merleau-Ponty (1999), o movimento desenvolve-se sobre um fundo perceptivo em que o corpo, como *locus* da capacidade perceptiva, converte-se em sujeito de si para explorar o mundo. O corpo próprio é o eu em movimento conectado ao mundo.

Um dos primeiros sentidos expressos pelos participantes, que se tornou foco de atenção reflexiva e mudança de postura, emergiu da condição do corpo que estava preso ao modelo Educação Física dualista, individual e esportivizada. Essa situação provocou Fábio a querer *“realizar coisas diferentes”*. Luisa, a partir do encontro de formação, expressou que ficou “[...] *pensando em possibilidades novas para o ensino de qualidade, queríamos que nossos alunos estivessem conosco, pois queríamos naquele momento que eles sentissem as maravilhas da cultura indígena [...], para sairmos daquela vida diária, das rotinas que vimos na Educação Física tradicional. [...] assim nos faz pensar em uma educação de qualidade, que não seja apenas jogar uma bola, mas mostrar que tudo tem um sentido e fazer a criança sentir o movimento espontâneo e se conectar com a sua alma, assim fazendo aguçar as sensibilidades*”. Todos tiveram muito interesse em rever as situações que reprimiam as práticas e que não permitiam reconstruções, reduzindo a estesia, mantendo limitados os saberes por meio das perspectivas individualizantes e acabadas, que impossibilitavam a capacidade perceptiva.

Esse foi um fenômeno que causou uma tensa preocupação pelas condições de ser humano no mundo em compartilhamento, nas atividades transdisciplinares que envolveram relações profissionais humanizadoras. Para Merleau-Ponty (1999, p. 6): “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”. Nessa perspectiva, a percepção possibilitou certa organização dos dados sensíveis. Contudo, as práticas em diferentes manifestações precisaram ocorrer a fim de possibilitar amplas experiências, entendendo que “A percepção não é *conhecimento* sobre o mundo, mas sim o modo de acesso ao mundo em que o conhecimento tem que se basear” (MATTHEWS, 2010, p. 38, grifo do autor). O acesso ao conhecimento, portanto, foi possível a partir da valorização das percepções pessoais e coletivas. Entretanto, essa não é uma função intelectualizada, mas existencial, em uma ação pré-lógica que o ser instala no mundo, possível com o corpo em movimento, integrando a complexidade do ser, no pensar e agir.

Nóbrega (2016, p. 107) destaca: “Desaprendemos a conviver com a realidade corpórea e a aprender, partindo da reversibilidade dos sentidos. Privilegiamos a razão sem corpo, mas [...] a percepção, compreendida como um acontecimento da motricidade, pode resgatar esse saber”. A percepção manifesta-se no corpo e esse corpo desejamos constantemente mobilizar, por meio de práticas da Educação Física, na diversidade das manifestações da cultura de movimento, de modo a ampliar a dinâmica corporal da experiência.

Romeu destacou o desejo de retomar a sensibilidade pessoal e dos educandos. Ele expressou: “[...] *sabemos que os nossos alunos estão cada vez mais se afastando de brincar na natureza devido ao grande avanço das tecnologias, e redes sociais*”. No universo restrito das vivências e da própria Educação Física mecanicista, com heranças disciplinadoras, o propósito foi provocar rupturas e libertar o corpo enclausurado por modelos restritos na construção de saberes e envolvido na mera reprodução. Foi possível identificar, por meio das expressões, que era necessária uma atitude que demandava esforço para romper com as paredes sólidas e causar aberturas, dando espaço para o sentir, o perceber, o expressar e o compreender.

Entre as barreiras, identificamos a reprodução em detrimento da criação; os saberes restritos da área, envolvendo mais amplamente os esportes e não considerando os saberes complexos e a diversidade de práticas. Também a limitação dos ambientes e a não ligação com a natureza, tão rica na nossa localidade, fragilizava

contatos e linguagens. Enfim, muitas limitações aos potenciais do corpo arte foram propulsoras de reflexões, adaptações e criatividade.

O olhar de aproximação com a área foi fundamental para a percepção de experiências sensíveis libertadoras e clausuras ao corpo arte na Educação Física. A restrição à diversidade de movimento e culturais foram identificadas. Para Merleau-Ponty (1999), na “intencionalidade motora”, ocorre o movimento experiencial do ser no mundo. O corpo torna-se o sujeito da percepção; é na sinergia corporal que ocorrem as percepções, em um esquema indiviso e interligado, ela tem seu acontecimento na experiência do ser encarnado, derivado da carne como presença existencial do ser-no-mundo. A percepção corporal do mundo torna-se nosso saber/verdade que está fundamentada no ser encarnado como histórico, pois “deve haver um passado para nós, [...] que ele exista para nós mesmo quando não pensamos nele, e que todas as nossas evocações sejam extraídas dessa massa opaca” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 488).

A fim de valorizar o sujeito que tem condições para ver e sentir no corpo fenomenal, foram identificados e ampliados os ambientes como campo de expressão e simbolismo, desvinculado da subordinação às teorias cognitivistas de representação. Nesse processo, “[...] não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 13-14). A essência do mundo é o que presumimos na busca da verdade a partir do percebido, o real é o ideal ao assumir uma postura de ver, nos dados que emergem são empregados significados e sentidos imanentes, não são meras recordações.

A experiência corporal perceptiva permitiu a (re)ligação do ser humano e mundo no ato perceptivo. Os participantes identificaram e expressaram que tratar o corpo de maneira divisa na Educação Física é fragmentar seu potencial. Nas práticas, solicitaram mais interação do ser de forma ampliada. Beatriz expressou ações em torno dessa percepção: *“Os alunos criaram novas letras para as músicas, sem perder o ritmo dela. [...] tinham que acompanhar o ritmo da música fazendo diferentes sons com o corpo. As atividades rítmicas estimulam nas crianças a coordenação, o equilíbrio, a flexibilidade, despertam a criatividade e a expressão do corpo, sentiram o quanto o coração acelerou com essa prática que é cultura do nosso povo brasileiro e gostaram muito de praticar”*. Nas práticas ampliadas ocorreu a valorização das ligações conjuntas e constante que ocorrem no movimento criador do corpo arte.

O prazer envolvido nas práticas da/na Educação Física integra movimentos lúdicos que nos possibilitaram a tensão do jogo e o diálogo imprevisível com o mundo, do ser integrado e movente. Foi necessário considerar sempre que o ser constituído no mundo não sucumbe nele, mas “está no mundo”.

O **mundo** não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; **ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas**. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o **homem está no mundo**, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um **sujeito consagrado ao mundo**. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6, grifos nossos).

Estar no mundo é misturar-se perceptivamente a ele como campo natural e dos pensamentos. Na Educação Física, não há um mundo restrito à área, como muito já foi consagrado no modelo disciplinar. Ele tem conexões de saberes entrelaçados e torna-se o meio e o campo de percepções e de pensamentos que vão sendo explícitos no decorrer da experiência vivida. O corpo em movimento possibilitou ampliar a organização do conhecimento, identificando que nada é certo e finito, pois são infinitas as possibilidades de ação e recriação. Na imprevisibilidade, muitas incertezas surgiram e necessitaram ser compreendidas.

Quando focamos na ação intencional, para o potencial do corpo arte na Educação Física, permitimos as incertezas. Não tínhamos uma pretensão linear nas ações. Travamos, justamente, os desafios do olhar para o não dominado, para o caminho a ser traçado no caminhar. Foi a dinâmica expressiva que nos fascinou e tornou possível identificar, no ativar do campo perceptivo, o valor da intencionalidade, pois *“passamos a enxergar mais e melhor”* (Gustavo). A partir das expressões, sentimos a grandiosidade do mundo e que, realmente, estávamos enclausurados em certezas restritas, da tradicionalidade, que não permitiam evoluir no corpo arte. Era necessário promover a reversibilidade e os afastamentos para identificar os objetos (inter)postos.

Foram perspectivas que envolveram o potencial do corpo arte na Educação Física, da percepção que se tornou uma ação corporal ampliada e conectada. “A percepção está relacionada à atitude corpórea. Essa nova compreensão de sensação modifica a noção de percepção proposta pelo pensamento objetivo [...]” (NÓBREGA, 2008, p. 142).

Na capacidade perceptiva, do corpo em movimento, para Merleau-Ponty (1999), ocorre a apreensão dos sentidos no corpo, em sua condição criativa a partir de diferentes olhares sobre o mundo, ou seja, a consciência. O olhar é o instrumento natural, como se fosse a bengala do cego. Conforme o olhar interroga as coisas ele as obtém, de acordo com o deslize ou apoio e, por exemplo, aprendendo a ver as cores adquirimos um estilo de visão, uma nova forma de utilizar o corpo, e, também, enriquece e reorganiza o esquema corporal; e, assim:

Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um 'eu penso': ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. Por vezes forma-se um novo nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora, os primeiros dados da visão a uma nova entidade sensorial, repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa cega. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 212).

As atividades realizadas nas formações foram provocadoras de atitudes corpóreas para apreensão dos sentidos, possibilitadas nos desencadeamentos perceptivos do ser no mundo. O potencial do corpo arte foi ligado às ações do corpo criativo e suas linguagens como visibilidade do ser professor no ensinar e aprender. Foram expressas diversas condições de rompimento com o enclausuramento do tecnicismo, individualista para construções crítico-reflexivas. Nos diálogos e nos saberes nutridos, foi possível ampliar as tessituras sociais, culturais, planetárias que promoveram potenciais estéticos no pensamento complexo.

A partir da intencionalidade, ocorreram novas percepções do ser e fazer na Educação Física, do eu ligado ao outro e às coisas no artístico, no ser integrado e aberto à visão. Pois,

Ela não se compreenderá por sua subsunção a uma consciência originária, mas por sua integração nunca acabada em um único organismo cognoscente. O objeto intersensorial está para o objeto visual assim como o objeto visual está para as imagens monoculares da diplopia, e na percepção os sentidos se comunicam assim como na visão os dois olhos colaboram. A visão dos sons ou a audição das cores se realizam como se realiza a unidade do olhar através dos dois olhos: enquanto meu corpo é não uma soma de órgãos justapostos, mas um sistema sinérgico do qual todas as funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo, enquanto ele é a figura imobilizada da existência. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 313-314).

O ser interconectado na ação perceptiva tem a condição de misturar os sentidos na circularidade, em que tudo em funcionamento é retomado e ligado no

movimento amplo do ser no mundo. Os saberes da Educação Física foram identificados nesse propósito de interconexão e de amplitude teórico/prático.

A percepção, nessa perspectiva merleau-pontyana, é um acontecimento no corpo arte integrado e criativo, sendo que as ações que nele ocorrem o modificam. Envolveu um certo desdobramento do mundo vivido, com processos interiores e as causas exteriores da percepção, do mundo objetivo que se apresenta à pessoa. Nesse desdobramento, ocorre um encontro com a interioridade e dela nasce o sentido e a ação, de modo a evidenciar que: “Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 114). Foi o corpo arte, sempre nascente no processo existencial, fortalecendo a vida e o ser que se expandiu.

4.3 O SER QUE SE PERCEBE CONECTADO AO CORPO ARTE

Caminhar em conexão (Imagem 38) foi um caminho trilhado, sentindo o diálogo do corpo arte que se integra ao outro e ao ambiente. Explorar percursos foi um convite ao encontro harmonioso e deslocamento criativo, ao percorrer os terrenos que tencionaram desarmonias e provocaram percepções que exigiram o ser reflexionante para dar continuidade e conquistar a compreensão. O contato corporal estabeleceu compartilhamento no caminhar e decidir coletivamente, no toque da mão que indica, acolhe e protege.

Imagem 38 - As conexões estabelecidas na exploração do ambiente no movimento



Fonte: Acervo da autora.

O corpo arte, que trilha seus percursos e se expande no mundo, amplia a motivação e as percepções dos saberes interligados que emergiram nas manifestações do sentir-pensar, na interação teórico-práticas da Educação Física.

Uma das práticas, provocadoras de ações expressivas, ocorreu no encontro de formação dos participantes e inspirou ações importantes. Foi na leitura de um artigo que tratava da base teórico-epistemológica da proposta fenomenológica que passamos a relacionar o percurso fenomenológico com a pesquisa e organização do conhecimento na ação pedagógica (texto intitulado *Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas*, de Maria Glória Dittrich e Maria Tereza Leopardi (2015)). Ao ler o estudo e refletir, Mateus expressou: “Essa proposta tem relação com a transdisciplinaridade, pois ela fala que o conhecimento é interligado. Nós identificamos que é isso que estamos querendo”. Os demais concordaram e destacaram o quanto as atividades práticas, que estavam realizando, tinham ligações vinculadas às atitudes de diálogo estabelecidas com a arte, com a cultura, com o ambiente, com a historicidade...

Em torno da proposta do projeto, Aline citou uma frase síntese do artigo de Dittrich e Leopardi (2015), que estudamos nos encontros de formação. Ela demonstrou a valorização da proposta educativa do projeto e as dinâmicas perceptivas: “Ao ler o artigo sobre fenomenologia identificamos o que queremos para nossa formação e para a Educação Física [...] a hermenêutica fenomenológica, nesta

proposta, quer dizer uma postura, uma maneira de entender e expressar a percepção sobre os acontecimentos que ocorreram entre os sujeitos envolvidos nas vivências, compartilhamento, no amor e na solidariedade entre os saberes e as ações. Diante disso, temos como pressuposto que as raízes hermenêuticas da compreensão humana nascem do corpo-criante, ser humano em busca de respostas para os seus questionamentos nas vivências da realidade' [DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 99]. As autoras disseram *ações importantes para nosso projeto*". Foi interessante a inclusão do referencial teórico no relatório realizado por Aline, como apoio reflexivo construtivo aos propósitos de atenção ao percurso fenomenológico. As percepções e os saberes valorizados no compartilhamento e na amorosidade, possibilitando práticas na Educação Física na perspectiva estética.

Ao concluir sua reflexão, Aline relacionou as aberturas indicadas para o fazer, saber e ser na abordagem: *"Essa postura afetiva, do sensível, que estamos estudando para colocar em prática, é fundamental para tornar a Educação Física mais interessante"*. A consolidação da proposta, que está atenta aos fenômenos, possibilitou mais atenção às expressões dos sujeitos, em conexão com os objetos do conhecimento. Foi muito importante o entendimento para a continuidade e construções posteriores da proposta educativa, com posturas afetivas reflexivas nas práticas realizadas.

A identificação das relações do corpo nos processos criativos, está vinculada ao corpo-criante, na teoria proposta por Dittrich (2010a), e sugere que a pessoa inter-relaciona suas partes, em um todo dinâmico, com capacidade de autocriação. Um processo autônomo que envolve mudanças em si e fora de si, possibilitando a preservação da vida integrada ao conhecimento.

Uma grande rede de conexão vital e comunicativa, envolvendo a Educação Física, despertou saberes e pessoas de diferentes áreas, com as riquezas do mar, do circo, do folclore, da ginástica, das brincadeiras e do diálogo. Os participantes reconheceram o quanto necessitavam dar voz a todos os envolvidos, que é possível ser muito mais do que um transmissor de conhecimento. Maria disse: *"Teremos que repensar o nosso planejamento. Percebemos que os alunos também precisam ver, falar, participar, criar juntos"*. Após o início das intervenções, Laura comentou: *"Nosso planejamento inicial demorou mais, até entendermos bem como fazer as práticas com mais participação de todos. Aí vimos que não poderia ficar tudo pronto antes, tinha que dar tempo para opiniões e mudanças e passamos a produzir apenas um plano de*

cada vez, para cada encontro, a fim de aproveitar o que surgia, as expressões”. Olhar para o fenômeno que emerge foi fundamental a fim de trabalhar com coerência o que se manifesta por si mesmo, nas experiências vividas e suas significações, na consciência do sujeito que expressa em ações das falas, dos gestos, das escritas e dos desenhos.

Mateus destacou o quanto essa proposta permite a construção coletiva: *“A cada encontro nosso grupo se conhece cada vez mais e as ideias começam a surgir no ponto de vista do grupo, de uma maneira que todos cooperam”*. Essas expressões possibilitaram a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, que configuram a organização do conhecimento e não somente a transmissão. Evidenciaram a proposta transdisciplinar nos envolvimento dos educandos e de suas famílias, envolvendo a cultura do brincar, da comunidade em diversas perspectivas culturais e de ligação com o mar, terra, pedras e árvores, e também com o outro. Percepções que resultaram em ações expressas, conforme exemplificamos na Imagem 39.

Imagem 39 - As conexões com a natureza e o outro



Fonte: Acervo da autora.

Muitas práticas da Educação Física, realizadas em contato com a natureza, foram provocadoras sensoriais e na dinâmica do ato consciente, em que as

interpretações dos objetos são sempre provisórias e tornam os conhecimentos abertos e em construção, na exploração dos recursos ecológicos e ampliação dos impactos dos acontecimentos.

Uma das atividades realizadas no encontro de formação²⁶ envolveu a fotografia para despertar os diversos ambientes de práticas vividas. Todos saíram observando lugares que remetiam à Educação Física e, entre os diversos achados, Felipe fotografou uma academia aberta, pois o despertou para a prática. Ele expressou que nunca havia enxergado aquela estrutura e que era seu caminho para a Universidade. A sensibilidade em cada envolvido foi, assim, provocadora de atenção aos ambientes e práticas, incluindo relações vitais com diversos elementos/recursos.

Moisés foi até a praia e fotografou a beira do mar e revelou o quanto ficou sensibilizado ao olhar com atenção as imagens da natureza, da água em movimento. Ele também destacou o quanto seria interessante realizar práticas naquele ambiente com os educandos, as quais foram consolidadas, posteriormente, pelos sujeitos da pesquisa. De modo instigante, ele apresentou fotos do mesmo ambiente em quatro perspectivas diferentes (Figura 8 mais adiante). As imagens foram da pouca nitidez à resolução natural e perfeita. Também, foi focado esse ambiente em um recorte limitado, com aproximação para o olhar intencional expresso na observação das fotos.

Identificamos que Moisés revelou, como resultado, relações com a teoria de Merleau-Ponty (1984), na intencionalidade e na percepção objetiva e subjetiva das imagens, como elementos comunicativos da fotografia, imbricando focos objetivos e subjetivos no *punctum* da fotografia, o qual revela a figura que emerge de um fundo. Ao olhar a imagem, ocorreram interesses generalizados, de acordo com a arte e a oportunidade de quem capturou, e traz nela sensibilidade e informação. As interpretações evidenciaram os entendimentos de quem vê e sente. Esse é um investimento de gosto por algo ou alguém que se abre para o belo. As expressões de Moisés foram do movimento amplo ao foco que registrou e mobilizou desejos, impressos e expressos na fotografia, com detalhes que encantaram seu ser. No corpo provocado...

*DESCI desta arte ao círculo segundo,
Que o espaço menos Largo compreendia,
Onde o pungir da dor é mais profundo.*
Dante Alighieri (2003, p. 46).

²⁶ As formações ocorreram ao logo do ano, intermediadas pelas intervenções. Elas estão aqui, portanto, “misturadas” nas conexões inerentes à proposta e às experiências vividas.

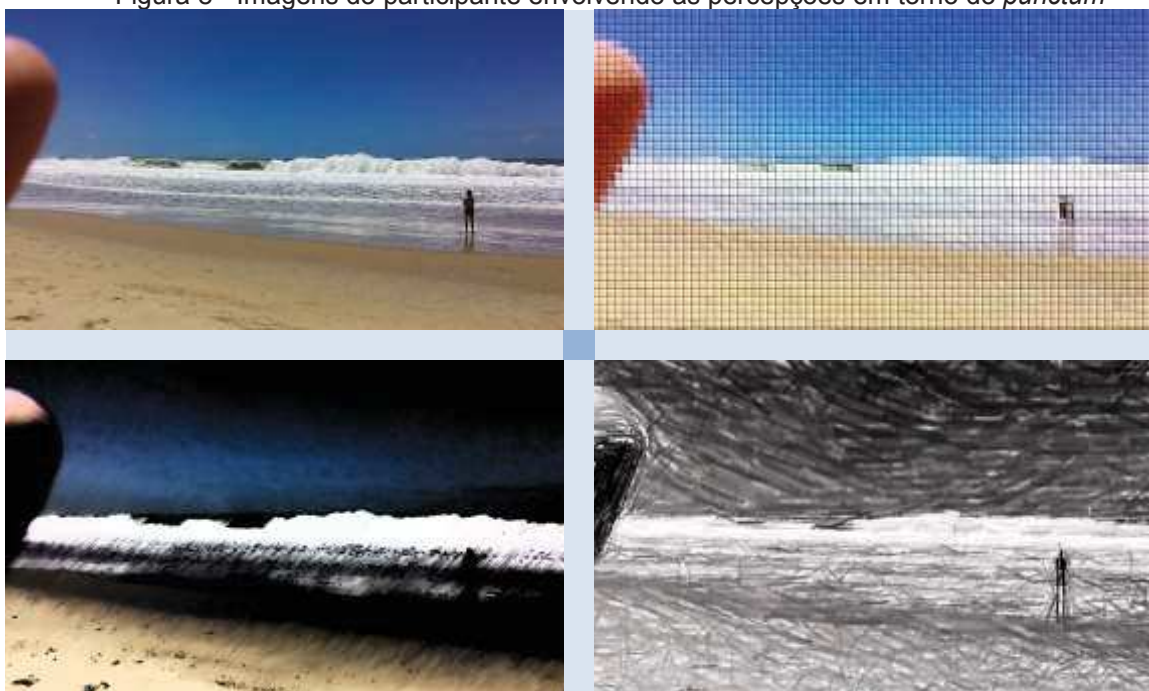
Um *punctum* do corpo no seu foco sensível se conecta e permite refletir. Nas imagens a seguir (Figura 8), apresentamos o *punctum* em um movimento de percepção de Moisés, pois todo movimento que envolve a subjetividade, de alguma maneira, é reveladora do *punctum*. Para Merleau-Ponty (1984):

Se existe animação do corpo, se a visão e o corpo se encontram imbricados um no outro — se, correlativamente, a menor película do qual e, superfície do visível, está em toda a sua extensão, forrada por uma reserva invisível — e se, finalmente, tanto na nossa carne como na das coisas, o visível atual, empírico, ôntico, através de uma espécie de dobramento, de invaginação, ou de estofamento, exibe uma visibilidade. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 147).

Nessa revelação nem tudo é visível à percepção, que, para Merleau-Ponty (1984), é o “*punctum caecum*” que a consciência tem, mas que faz parte da constituição, pois todo visível é invisível. A percepção é “impercepção”, pois ver é sempre mais do que se vê, portanto não é contradição, a visibilidade é que comporta uma não-visibilidade. O invisível presente no visível é um raio de mundo que está presente e poderá se tornar visível, porém depende de uma atitude de ver em diferentes direções, planos e distâncias.

Identificamos que ocorreu um movimento sensível-racional que o tencionou para uma interpretação e reflexão. O *punctum* possibilitou uma abertura sensível-inteligível proveniente na/da experiência. Moisés expressou que: “O *idealismo naturalmente não conhece a atividade sensível, real, como tal*”. Essa proposta encobriu, com telas, as imagens e tornou a visão ofuscada, como o “véu” que cobria o olhar da obra “*Femme voilée*”, porém nos apresenta novas possibilidades de figura e fundo, com a transformação do olhar e possibilidade de ver os focos, provocadores de fenômenos.

Figura 8 - Imagens do participante envolvendo as percepções em torno do *punctum*



Fonte: Elaborada pela autora. Imagens do participante Moisés. Acervo da autora.

Foram provocações que instigaram o olhar, a sensibilização inteligível, e, na Imagem 40 a seguir, está presente o *punctum*, uma pessoa contemplando o mar, o qual possibilitou o olhar sensível ao movimento, e valorizou o ato de ver, em uma relação de espaço-tempo. Nesse foco, no encontro entre a subjetividade e as coisas que possibilitou ver, Moisés expressou: “*O homem consegue também observar a objetividade sensível e entender seu funcionamento*”. A partir do propósito, o *punctum* permite a sensibilidade e revela algo que ainda não foi dito verbalmente, pois traz o contato sensível primeiro, a emocionalidade, as profundezas da linguagem, que também surgem de um fundo.

O *punctum* parte do cenário e nos transpassa, o envolvimento é sensível e intenso e, também, favorece os sentidos. Na experiência, entramos em contato com especificidades e forças de ação. Ao apreciar a foto, um olhar mais atento ao ser presente, misturado e confundindo-se à natureza, sensibilizou o grupo. Ao mesmo tempo que o ser se destaca por seus contornos, também mergulha no horizonte. A percepção de uma figura que emerge de um fundo. A figura, com seus contornos e limites presentes e o fundo, apresenta-se na continuidade, circulando e estendendo-se no seu entorno. Uma relação figura-fundo expressa por Goldstein (1961) e Merleau-Ponty (1999).

Imagem 40 - *Punctum* a partir da figura captada

Fonte: Portfólio dos participantes.

As atividades envolvendo a fotografia ativaram as percepções em torno dos ambientes, da dinâmica do olhar percebendo figura e fundo, em um envolvimento interno e externo de troca, favorecendo a consciência perceptiva. É o ser humano buscando ativar suas capacidades sensoriais e o emergir do corpo arte no mundo.

No literário, também encontramos uma linguagem simbólica e sensível que permite o olhar mais específico e de provocações na memória. Foi no diálogo, no contato desafiador, que Dante Alighieri, em *A Divina Comédia*, também foi instigado por Virgílio, no caminho percorrido entre o Inferno e o Purgatório. Após ouvir muitos questionamentos de Dante, Virgílio respondeu que, pela razão, poderia dar respostas, porém não era assim que o entendimento ocorreria na sua essência vital. Ele teria de dirigir-se e pedir auxílio para a sensibilidade, ou seja, para Beatriz, a fim de tratar de um assunto que era necessário ter fé, crer no processo vital, sensível em relação à vida. E complementou com a relação perceptiva de acesso à essência e à realidade em que o conhecimento ocorre.

Toda essência, esteja ela ligada ou não à matéria, tem a sua própria virtude, que não é percebida a não ser por seus efeitos, como o verde de uma planta revelamos a sua essência viva. Não é, portanto, possível saber a origem das vossas inclinações ou do vosso instinto. Esses desejos inatos não são, portanto, nem condenáveis nem louváveis. Mas, para manter vossos instintos sob controle, tens uma virtude inata que, munida da razão, vos aconselha. É neste princípio que repousa o vosso poder de julgamento, que é capaz de rejeitar o mau amor e acolher o bom.
Dante Alighieri (1999a, p. 57).

Dante e Virgílio estabeleciam uma relação de constante diálogo e provocações, que muito ativaram a consciência perceptiva – Dante, em uma postura mais objetiva,

inteligível, questiona, provoca e guia olhares. É a partir da relação sensível-inteligível, mantida no corpo em movimento, que as percepções se aproximaram das essências e dos saberes vitais, percorrendo percursos necessários em diversas dimensões sensíveis, até atingir o Paraíso, a luz, a sabedoria. Para Nóbrega (2010), o processo perceptivo é diverso e não é somente significação intelectual, pois tem relação com todo o corpo em movimento e remete às incertezas e às indeterminações em um processo comunicativo evocado. “A fé perceptiva é uma adesão ao mundo, à realidade e ao mundo tal como vemos. No entanto ela exige reflexão, o exame radical da nossa existência por meio do corpo e da imputação de sentidos” (NÓBREGA, 2010, p. 76).

Na Educação Física, o corpo arte em movimento teve inúmeros caminhos e envoltórios sensoriais provocados a fim de conquistar a sabedoria corporal nas diversas dimensões, na integralidade, com relação direta aos processos vitais, estabelecendo relações de saber que estavam em constante transformação e revitalização, se auto-organizando nas estruturas cognitivas. Nas diversas manifestações da cultura de movimento, envolvendo o corpo arte na Educação Física, a percepção tornou-se acesso ao mundo na organização do conhecimento, dos objetos e das relações, no individual de cada ser e em compartilhamento com os outros.

Com os pescadores, os participantes e os educandos tiveram oportunidade de movimento e de identificação das realidades, dos mistérios das brincadeiras, lendas e rituais do mar. Com o “pirata”, no “barco pirata”, eles estabeleceram mais conexões e habilidades com as magias e as aventuras do mundo do mar (Imagens 41 e 42). Com a ressignificação das práticas, aventuraram-se na “Caça ao tesouro”, contando e ouvindo histórias, nos domínios de habilidades para o corpo dialogar com o mar. Para Santin (2003, p. 67): “O homem é essa realidade que se manifesta e que se expõe diariamente às óticas abrangentes nos campos perceptivos, pela infinidade de suas possibilidades expressivas instauradas pela dinâmica da corporeidade”. O ser humano ao se velar e desvelar descobre “tesouros”, vive sua história e expressa a invasão sensível-inteligível presente no seu corpo.

Imagem 41 - Aula de Educação Física no Barco Pirata: conhecendo as histórias do Pirata



Imagem 42 - Aula de Educação Física no Barco Pirata: brincadeiras com expressão e habilidades de movimento



Fonte: Acervo da autora.

Ao navegar, entre as atividades no contato com a arte, encontramos portos seguros na pictórica, promovendo linguagens e expressões. Com apoio da direção da escola, tivemos a oportunidade de contato e diálogo com uma artista plástica para reconhecer sua expressão nas obras sobre o brincar (Imagem 43). No contato direto, foi possível sensibilizar-se com a expressão das brincadeiras nas pinturas, nas obras de arte. Todos os participantes e educandos tiveram a oportunidade de pintar seus quadros expressando suas vivências no brincar (Imagem 44).

Imagem 43 - Aula de Educação Física para expressão do brincar e natureza na pintura com artista plástica



Imagem 44 - Alunos expressando suas experiências no brincar



Fonte: Acervo da autora.

A arte com a pintura tornou-se mais incluída na Educação Física após esse contato, pois as pinturas expressivas foram realizadas nos brinquedos, nos instrumentos e nos aparelhos que construíram, envolvidos sensivelmente com a área.

Essa foi uma atividade que evocou a transdisciplinaridade no envolvimento de diversos profissionais da educação – o diálogo com a artista plástica em torno de seus saberes e fazeres, a interligação da Educação Física com a arte, com a cultura, com a historicidade, a natureza e com muita sensibilidade no envolvimento perceptivo. Laura revelou suas percepções em torno das atividades: *“Como foi interessante o envolvimento dos alunos com as pinturas, eles utilizaram muitas cores nos desenhos, mas tiveram muito interesse em expressar a natureza. [...] escola integrada, muito envolvida na proposta comprou as telas para os alunos, cada um teve a sua e isso foi importante, eles se sentiram artistas”*. As práticas integradas às vivências artístico-culturais dos participantes ampliaram os sentidos transdisciplinares e foram facilmente compreendidas e incorporadas.

Para Merleau-Ponty (1989), o pintor empresta o corpo para o mundo tornar-se pintura. Entendemos assim como o educador físico empresta seu corpo para o mundo e ele se torna cultura de movimento, o brincante empresta seu corpo para o mundo para tornar-se uma brincadeira, o jogador empresta o corpo para o mundo para tornar-se um constante jogo. Foi um envolvimento corporal na atividade estética que despertou, principalmente, para a sensibilidade visual e tátil e que muito foi explorado posteriormente nas práticas. Ocorreram conexões em que a transdisciplinaridade se tornou evidente, os saberes cruzaram-se na complexidade evidenciada por Morin (2011a), envolvendo as relações, também muito aparentes nas práticas, com o outro, a natureza e a sociedade.

A ligação com a natureza foi muito importante na mobilização sensível no corpo arte, pois a Educação Física tem envolvimento vital com esse ambiente provocador de movimento, do corpo livre, de “intencionalidade motora” que possibilita desafios. Essa relação ultrapassa os processos utilitários, cognitivos e não coletivos de organização do conhecimento. Para isso, foi necessária uma postura ecológica de respeito, de alteridade e transcendência da realidade sensível. Foram atividades que estimularam, principalmente, a sensibilidade sensorial tátil, olfativa e visual (Imagens 45 e 46).

As atividades que estabeleceram ligações com a arte foram essenciais para os registros do ser sensível, que ressignificaram memórias, aguçaram percepções e projetaram desejos no corpo arte que interroga e afirma o ser estético. As práticas com a pintura possibilitaram a integração no corpo arte em diversas dimensões, pois

mobilizou a sensibilidade-racionalidade na complexidade do ser biofísico, psíquico, social e cultural.

Diante de uma obra, para Bachelard (1993), em contato com as sensações, instigamos imagens, na imaginação, na corporeidade própria, no corpo como um todo, que imagina ao ver, de sentir e de tocar, em uma contemplação que não é passiva mas de envolvimento corporal sensível-inteligível, em uma força visceral, vivendo a arte no corpo em movimento. O movimento possibilitou contatos com a natureza, que é vida e que se interligou à vida, em uma relação íntima de aproximação e imaginação que foi possível experimentar na sensibilização e na descoberta de ambientes.

Imagem 45 - Educação Física sensibilizando com a natureza no Parque do Atalaia



Imagem 46 - Educação Física sensibilizando com a natureza na Aldeia Indígena



Fonte: Acervo da autora.

Na interação com a cultura brasileira indígena e ambientes naturais (Imagens 47 e 48), muita arte foi envolvida com seus elementos, os participantes tornaram-se ligados esteticamente aos recursos. A conexão foi direta com o ambiente e a cultura para a aproximação com a realidade e a diversidade. Verificar como as práticas são interligadas, em uma relação ampliada de ser humano, foi importante para retomar propósitos culturais e humanizados nas práticas.

As trilhas foram ambientes de exercício e de contemplação, entre as árvores medicinais e registros artísticos culturais envolvendo a arte do índio, da natureza real e mística. Foi valorizada “[...] a importância do sentir, das sensibilidades no caminhar,

no brincar, tudo o que eles fazem tem um Ritual, ou seja, a importância deste aspecto completamente novo e grandioso para nossa área, pois poderemos valorizar nas práticas porque é cultural e humano” (Luisa). Romeu também expressou suas percepções e compreensões em torno das experiências vividas: “[...] ao visitarmos a trilha, local aonde fazem seus rituais, plantam seus alimentos e suas ervas medicinais foi um momento muito rico esse contato com a natureza, com pontes feitas por eles, longe do cimento da selva de pedra, foi mágico para todos nós, [...] precisamos de pouco para sermos felizes”. A sensibilização nas práticas da Educação Física ocorreu no contato e nos sentimentos de pertencimento e apreciação ao meio que foram integrados, a natureza acolheu e foi acolhida como um campo sensível, vital-cognitivo, pois as percepções envolveram o fortalecimento corporal de modo abrangente e valorização do ambiente como integrante e fortalecedora do ser humano.

Imagem 47 - Educação Física na cultura indígena - diálogo na roda



Imagem 48 - Educação Física na cultura indígena – arte com elementos da natureza



Fonte: Acervo da autora.

O diálogo na roda, sensivelmente organizado com uma fogueira no centro, para aquecer e inspirar o corpo no contato com as histórias e as culturas, fez parte da dinâmica do movimento sensível-reflexivo. A partir desse reconhecimento, a riqueza dessa cultura foi amplamente experimentada e transformada em conteúdo para as práticas da Educação Física. O envolvimento acolhedor mobilizou princípios humanos nas relações. A ética, pautada nos valores, carregaram princípios de respeito ao humano e à natureza. Para Romeu: *“Os temas que já vivenciamos com as brincadeiras cantadas, com a cultura indígena em contato com a natureza, com os índios e com os demais acadêmicos trouxeram para nós inúmeras experiências sobre a sensibilidade com o outro e com as coisas de uma forma mais afetiva e carregada*

de valores. Aprendi a respeitar as diversas culturas". O envolvimento sensível apresentou fortalecimento nas relações e nas correlações que tencionaram o corpo sensível-inteligível. O campo da arte e ecológico esteve profundamente integrado nos avanços e nas conquistas estética e ética do humano.

Para Morin (2011b, p. 88): "Devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. [...] da solidariedade intelectual e moral da humanidade". A nossa e as demais culturas são fundamentais nas aprendizagens para o reconhecimento da ética planetária e os valores pessoais e coletivos, pois envolvem costumes e relações de respeito ao ser e fazer nos aspectos validados culturalmente. O corpo em sua constituição geral está envolvido na cultura e apresenta características e modos particulares que precisam ser refletidos e respeitados, principalmente as que envolvem questões étnico-raciais.

Para Fensterseifer (2009, p. 561): "Os costumes e os hábitos instalados no convívio social foram denominados pelos gregos como *ethos* e a reflexão a seu respeito veio a se constituir no que denominamos 'ética'". A ética tem referência nos princípios estabelecidos em torno dos valores. "No latim, vamos ter respectivamente *morus* e 'moral'. Em nossa cultura, [...] para referir uma normatividade posta [...] é produto de uma reflexão que a antecede. Já 'ética' tem o sentido de reflexão sobre a normatividade já positivada" (FENSTERSEIFER, 2009, p. 561).

Os costumes e os hábitos são construídos no decorrer de uma civilização e envolvem desde as relações do cotidiano até o lazer, esportes, jogos e brincadeiras; e a educação de modo geral, portanto, são ações de registro de uma convivência social e criativa. São relações teórico-práticas que, para Fensterseifer (2009), as crises que envolvem valores que perpassam as práticas pedagógicas, no âmbito prático-moral ou ético-político, estão na impossibilidade de definirmos contornos ideológicos nítidos, e reduzem as condições dos alunos realizarem futuramente. Nessa problemática, tornam-se necessárias referências e "razões para viver". São questões que interferem nos saberes estéticos e merecem reflexões críticas em torno da validade e das escolhas, pois: "Este constante enfrentamento da questão 'como devo agir?', somado à falta de clareza nas escolhas e à dificuldade de conviver com esta responsabilidade nos põe constantemente em crise" (FENSTERSEIFER, 2009, p. 560).

Entre as ações e as escolhas das práticas corporais e suas relações, os participantes identificaram que ocorrem vínculos com os valores construídos

culturalmente na sociedade local ou geral e o quanto interferem na constituição de corpo com autonomia e a expressão, procurando “[...] reconhecer a dignidade da finitude humana, da provisoriedade e, fundamentalmente, do caráter humano da política, da ética, da estética e da educação com as imperfeições que lhe são próprias” (FENSTERSEIFER, 2009, p. 560). Para Morin (2011b), é uma relação de compreensão do outro necessária e solicita a consciência cidadã à complexidade humana. A complexidade está envolvida na ligação e na ampliação do pensamento e possibilita a religação com o meio e transformações, pois o ser humano é natureza e ao transformar se transforma. Cada um emana um pouco de si para constituir o outro na relação que gera transformação, perpassando um campo ético-moral.

As experiências vividas foram campo fértil para inúmeras percepções e fundamentais para ativar a ação humana travada no diálogo entre sujeitos no envolvimento corporal. Para Merleau-Ponty (1999), sempre é necessário despertar a experiência perceptiva ao retomarmos o contato com o corpo e com o mundo, pois sempre nos encontramos e “[...] percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278).

Para ampliar as experiências do/no corpo e seu despertar, o sujeito da percepção foi fundamental na relação expansiva e de aderência dos objetos sensíveis no corpo, no movimento, nas relações, nos saberes e nas linguagens. Os participantes socializaram com os profissionais da cultura folclórica (Imagens 49 e 50), pesquisaram e identificaram a historicidade e a riqueza cultural. Um diálogo com a cultura no universo da arte que se constrói e reconstrói no decorrer dos tempos. Para Santin (2003, p. 35): “O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura presença expressiva, comunicativa e criadora”. A cultura como campo de registros sensíveis foi importante na retomada do corpo arte e sua expressão.

Imagem 49 - Educação Física no Mercado Público com pesquisador sobre a cultura do Boi de Mamão



Imagem 50 - Educação Física no Mercado Público – Boi de Mamão e música folclórica



Fonte: Portfólio dos participantes.

O Boi de Mamão é uma manifestação cultural de Santa Catarina, mais precisamente da região de Florianópolis. É definida como um folguedo, uma brincadeira, carregada de arte e de expressão. O movimentar-se está envolvido no simbólico e no real de seus personagens como a Bernúnça, Maricota, o boi... Os participantes, ao vestirem os acessórios, vestem um universo simbólico e expandem o corpo na cultura. As letras das músicas e a própria musicalidade foram provocadoras de criação e expressão, de forma a ampliar a delicadeza e a afetividade no corpo arte.

*Vamos moreninha,
Vamos até Lá
Vamos Lá na vila
Para ver meu boi dançar
Eu caio, eu caio
Na boca da noite
Serenoso eu caio
A folha do limão verde
Tem cheiro de limão
Morena me dá um beijo
Que eu te dou meu coração.
Cantiga do Boi de Mamão²⁷*

As cantigas das manifestações culturais do Boi de Mamão foram instigantes para a sensibilidade sensorial, auditiva, rítmica, motora e imaginária. O envolvimento com as brincadeiras e as danças solicitaram o corpo expansivo e transcendente nas capas tatuadas de arte. O corpo arte é sujeito da percepção, e as práticas corporais

²⁷ Disponível em: <<http://www.guiafloripa.com.br/cultura/folclore/brincadeira-boi-de-mamao>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

envolvidas, na arte do Boi de Mamão (Imagens 51 e 52), muito colaboraram com o ser e as aprendizagens. O corpo ampliado nas fantasias envolveu-se simbolicamente e realizou ampla mobilidade corporal e relações de prazer artístico.

Imagem 51 - Brincadeiras envolvendo o Boi de Mamão construído com caixas de papelão



Imagem 52 - Brincadeiras envolvendo as crianças e o Boi de Mamão construído com caixas de papelão



Fonte: Portfólio dos participantes.

Com os profissionais do mar (Imagens 53 e 54), os participantes e os educandos estabeleceram a relação de cuidado e valorização das práticas corporais que foram desenvolvidas em contato com a água. Um diálogo que reivindicou os “transaberes” e fortaleceu o reconhecimento de que não estamos isolados. Na praia, muitas práticas ocorreram e foram interligadas com a livre expressão e criação, com envolvimento ampliado do corpo criativo. Para Torre (2008, p. 114): “O mar, um cenário de admirável beleza e simbolismo para desnudar a alma, para mergulhar em ideias e sentimentos [...]. O mar é sábio conselheiro que pode representar o ‘outro eu’ com o qual às vezes dialogamos. O eu real e o eu desejável, ético”. O envolvimento com admiração e respeito foram consolidados nos sentimentos e nas atitudes corporais dos participantes, na relação amorosa com o mar.

Imagem 53 - Educação Física e diálogo com os salva-vidas



Imagem 54 - Educação Física na praia explorando o ambiente e a habilidade de movimentos sensoriais



Fonte: Acervo da autora.

Cada participante, como ser da atividade estética, conectou-se às diversas manifestações e estabeleceu muitas ligações ampliadas do ser-no-mundo. Muitos dados que emergiram na consciência perceptiva foram captados, possibilitando reflexões posteriores. Percepções foram aguçadas em torno do ser/fazer docente, na perspectiva transdisciplinar, os participantes identificaram que necessitavam assumir vários papéis simbólicos e reais - ao serem palhaços, malabaristas, trapezistas, piratas, pintores, escultores, poetas, jogadores, ginastas... A percepção não se tornou mera representação mental, mas experiência vivida, possível na existência humana, na corporeidade.

O corpo arte expandiu-se misturado com a água em um contexto inacabado, provocando, principalmente, sensações sensoriais táteis e visuais. Foi possível compreender que a beleza do ser humano e da natureza se manifestou ao estabelecerem relações de compartilhamento no cuidado, na amorosidade, no companheirismo de juntos nadar, correr, caminhar... Na água, que acaricia e tenciona, desequilibra e equilibra, que permite flutuar e afundar nas profundezas de sua constituição vital, o corpo arte se desafiou e se misturou na sua própria origem, a natureza. Foi possível reconhecer as interdependências entre ambiente e ser humano.

As ligações com as manifestações culturais do mar foram estabelecidas no respeito à vida, pois, a partir do olhar sensível, foi possível aos participantes perceberem que culturas de movimento estavam envolvidas na historicidade local e

regional. Foram as práticas, conforme apresenta a Imagem 55, na (inter)corporeidade, provocadoras da (inter)subjetividade, que ampliaram os conhecimentos específicos e pedagógicos. Ao realizarem determinadas práticas buscaram envolvimento corporal e, na sensibilidade da carne, os saberes ampliavam sentidos e significados e tornavam-se encarnados.

Imagem 55 - Participantes envolvidos na vivência da cultura do maculelê



Fonte: Acervo da autora.

O solo de investigação foi possibilitado no corpo em movimento e pelas expressões. Buscamos identificar o envolvimento perceptivo, possível ao retorno às coisas mesmas, em uma revelação eidética daquilo que se mostra a uma consciência intencional. Daí, aponta-se para a possibilidade vivencial de conhecer o corpo, ou seja, habitá-lo em uma existência (*Dasein*). É a possibilidade primeira de ir ao encontro do que se revelará como essência existencial.

Nas ações desenvolvidas em relação aos saberes da área, identificamos a busca do retorno às coisas mesmas na ação pedagógica, e dos avanços na organização do conhecimento: *“Ficou planejado para essas aulas a apresentação do maculelê, por meio de uma representação feita pelo grupo. Pesquisamos sobre o tema e assistimos vídeos. Maculelê é uma manifestação cultural teatral, geralmente*

incorporada à capoeira. Os alunos também tiveram tempo para experimentar e criar os movimentos [...]” (Mateus). Também, foi apresentado esse envolvimento na fala de Jorge: “Nos reunimos para elaborar o plano de aula para próxima intervenção com os alunos. Já havíamos começado o maculelê com sua história e apresentações de alguns vídeos; então, decidimos que montaríamos uma coreografia coletiva com os alunos divididos em grupos com base em tudo que já tínhamos visto. Vamos valorizar os ritmos das batidas dos bastões cada um criando” (Imagens 56 e 57). Nos encontros de formação, os participantes socializaram as aprendizagens nas práticas educativas com os educandos, de modo a ampliar a exploração dos recursos, o ritmo, a musicalidade e a construção coreográfica.

Imagem 56 - Educação Física na cultura Maculelê e criação coreográfica



Imagem 57 - Habilidades de movimento do maculelê



Fonte: Acervo da autora.

As habilidades de ver, ouvir e sentir o corpo em movimento, na sinestesia que envolve o contato com as coisas, são fundamentais para os processos perceptivos. De acordo com Merleau-Ponty (1999), está presente também na constituição neurofisiológica e com grande envolvimento sensorio motor. “A intenção de mover o olho e a docilidade da paisagem a esse movimento não são mais premissas ou razões da ilusão. Mas elas são seus motivos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 79). Motivos pelos quais estão na intencionalidade e fazem parte dos processos de criação. É possível provocar “circuitos sensoriomotores” com processos existenciais mais integrados no meio circundante (*Umwelt*), no mundo (*Weltf*) (MERLEAU-PONTY, 1999).

A ativação do movimento do/no corpo arte ocorreu para a intensificação dos processos perceptivos. Buscamos diversas práticas corporais expressivas e recursos

para possibilitar a ampliação do envolvimento cultural, sinestésico, sensível e repertório de movimentos. As percepções para Nóbrega (2008), baseada nas teorias de Merleau-Ponty, também são consideradas na perspectiva neurofisiológica com reflexões em torno “[...] da organização do movimento, refletindo sobre a unidade dos processos sensoriais-motores expressos na experiência corpórea e a reflexão sobre a circularidade característica desse processo” (NÓBREGA, 2008, p. 142). O corpo é que realiza a síntese perceptiva e não o sujeito epistemológico, no fenômeno da sinergia em que uma intenção focada acontece, pois saiu da dispersão e dirige-se por todos os meios a um termo único de seu movimentar-se e ordenar-se (MERLEAU-PONTY, 1999).

Nas diferentes manifestações da cultura de movimento, ampliadas no percurso fenomenológico envolvendo a intencionalidade e as capacidades perceptivas, o corpo arte apresenta-se como *lócus* da organização do conhecimento, na ampliação da compreensão, envolvendo o sensível-inteligível nas práticas da Educação Física. O movimento humano foi ativado como linguagem expressiva, e fluxos de energia criativa na imaginação, na intuição, na ludicidade e na autonomia.

A cultura circense foi provocadora de abertura criativa na percepção, visto que solicitações corporais, em toda sua dinâmica, requerem muito o movimento e atenção. O corpo arte foi contemplado em todas as modalidades circenses e envolveram as habilidades físicas, motoras e artísticas. O circo foi uma cultura que agradou pelo prazer em torno das práticas, dos desafios de criação, do domínio corporal e de suas teorias na história, música e arte, em diversas linguagens. As práticas não foram apenas domínios motores, mas construções de composições de movimento, recursos adaptados e estilizados, expressão criativa do ser que incorpora a arte e a cultura. O conteúdo circense tornou-se um campo de envolvimento sensível com a arte, do/no corpo arte que se expande no mundo.

Em uma produção científica, para participação em um Congresso Internacional de Educação e Saúde, Fábio, juntamente aos demais participantes, expressou sobre as vivências no projeto envolvendo o circo: “[...] com a cultura circense ocorreram olhares sensíveis e lúdicos, de percepção e confiança em si e nos colegas; enriqueceu e ampliou o legado cultural. O universo circense revelou-se aliado à ginástica, tornando-a mais artística e dedicada à expressão corporal, ressignificando conceitos e propósitos da aula de ginástica” (PEDRO *et al.*, 2017, p. 62). Buscar nos traços do corpo os traços do circo é unir a arte no corpo arte. Nessa dinâmica, ocorreu uma

escrita corporal compreensiva do ser estético (Imagens 58 e 59), considerando que anterior ao expreso ocorre a expressão em uma dinâmica criativa. Foi possível, nessas práticas, instigar a percepção falada e vivida.

Fábio destacou ainda que o circo envolveu “[...] práticas que possibilitam o criativo imaginário, ampliando e refinando os sentidos. Os resultados evidenciaram que o circo permitiu desafiar o corpo na criação das pirâmides humanas e expressão da arte corporal, evocando a criação de estruturas com o corpo; a corda bamba e a falsa baiana desafiaram o equilíbrio e a resolução de desafios no domínio das forças, um diálogo próprio do corpo com aparelho” (PEDRO et al., 2017, p. 62). O envolvimento amplo das aprendizagens valorizadas foi um resultado importante na proposta do projeto e na valorização da corporeidade.

Imagem 58 - Participantes em formação ampliando percepções no diálogo corporal



Imagem 59 - Diálogos na roda na experiência do ser palhaço



Fonte: Acervo da autora.

A percepção evocou atenção no corpo existencial para interpretar reflexivamente a existência e seus sentidos. Sensibilizar-se na relação dialógica, em diferentes linguagens, estabeleceu relações e entendimentos impregnados na experiência do ser corpo arte. Para Paula: “O que mais me comoveu no projeto foi a afetividade, a partir do momento que eu comecei a me sentir fazendo algo que passei a acreditar. No final das pinturas, eu estava rindo e brincando em uma relação

prazerosa do aprender, e eu me perguntei: Por que não? Abrir espaço para esta outra pessoa que eu não conhecia foi uma coisa que me fez bem, não somente a exigência metodológica e o rigor de aplicar, da racionalidade". Reconhecer que as sensações estão presentes e dizem muito, foi o resultado da inversão tradicional da racionalidade pela experiência sensível na organização do conhecimento. Na sensibilidade foi possível apreender o mundo manifesto pessoal e coletivamente.

Nesse processo, Merleau-Ponty (1984) destaca que é necessário, em primeiro lugar e antes da ciência, considerar que "[...] a experiência de minha carne como ganga²⁸ de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo. [...] não está em parte alguma a não ser em meu corpo como coisa do mundo" (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 21). Todos os sentidos, portanto, estão nos fatos/dados, estão na corporeidade, nada é desencarnado.

A Educação Física é uma área que necessita muito considerar o ser encarnado, o universo provocador do ser existencial que adere ao mundo em liberdade por meio da poesia, dos textos sensíveis, do correr, saltar, rolar, girar... Que nele experimenta e se experimenta, ampliando o mundo. Para Merleau-Ponty (1984), deixa de ser um mundo privado e se mistura, também é manejo do outro, no diálogo, possibilitando uma vida generalizada que se enxerta na nossa.

[...] minuto por minuto, a vida é vivida: em algum lugar atrás desses olhos, atrás desses gestos, ou melhor, diante deles, ou ainda em torno deles, vindo de não sei de que fundo falso do espaço, outro mundo privado transparece através do tecido do meu e por um momento é nele que vivo, sou apenas aquele que responde à interpelação que me é feita. [...] esse outro que me invade é todo feito de minha substância, suas cores, sua dor, seu mundo [...]. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 22).

As percepções são dados, sentidos que são empregados no ser conectado ao mundo. Não é possível conceber o ser na Educação Física descolado do vivido, dessa rede de sentidos com todas essas configurações de espaço, de tempo e de sinestesia envolvidas na mistura mundana. Nesse contexto, Jorge evidenciou sentidos e significados: *"Fizemos uma roda de capoeira onde todos podiam fazer todos os golpes que tivessem vontade de fazer, o que deixou interessante, pois apresentaram alguns golpes de dificuldade maior, que acabou estimulando os outros a também se soltarem. Essa experiência foi muito gratificante para mim, pois dividir o pouco de conhecimento*

²⁸ "Ganga", entre outras definições trazidas no Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, n.p.), significa "Certo tecido forte, azul ou amarelo".

que tenho me fez sentir parte e deu uma sensação de dever cumprido, compartilhando momentos culturais, de promoção da saúde, como todas atividades físicas que proporcionam. Toda cultura deve ser incentivada e passada de maneira que torne a sua compreensão mais fácil para que todos interajam com ela". A liberdade expressiva é integrante no domínio do conhecimento e emancipação humana cultural e social. No processo educativo, compartilhar conhecimentos foi uma maneira de reconhecer o pertencimento na área e organizar os saberes para domínio próprio e para ser entendido na expressão e diálogo com o outro, na relação "eu sou cultura".

As percepções, quanto ao crescimento em torno das aprendizagens e a validade nas ações que promoveram a organização do conhecimento, foram muito importantes para a efetivação da proposta fenomenológica e o favorecimento à expressão. Foi fundamental a repercussão na experiência do ser professor que valoriza o corpo como *locus* de organização do conhecimento. Também favoreceu os pressupostos teóricos e práticos da Educação Física como experiência sensível-inteligível, envolvendo a convivência, o bem-estar, a saúde integral...

Ao valorizarem o diálogo amplo cada um teve oportunidade de expressão. Um foco relevante foi a proposta e a prática oportunizada no PIBID, na formação docente. Os resultados evidenciados pelos participantes tornaram-se conteúdos de reflexão e de produção de trabalho científico para um congresso internacional, com o título: *PIBID na formação docente: experiências no subprojeto "Brinciar"* (GASTALDI *et al.*, 2017). Expressões que emergiram das percepções, e dos processos reflexivos posteriores, sobre a docência em que valorizaram o corpo arte: "A Educação Física está contemplada em uma visão ampliada da área, convidando os Pibidianos²⁹ ao exercício da profissão e valorização da manifestação do ser sensível" (GASTALDI *et al.*, 2017, p. 1).

A partir dessa proposta, os autores destacaram as aprendizagens:

O subprojeto buscou aproximar os acadêmicos das situações do cotidiano da Educação Física escolar e tencionar a teoria-prática, problematizando e sensibilizando o Ser professor no universo da educação estética. Os Pibidianos destacaram a autonomia para participar do planejamento, amparados na experiência da professora [...], para criar e lidar com os desafios pedagógicos; o 'Brinciar' fortaleceu a troca de experiências e saberes na dinâmica ação-reflexão-ação e permitiu avaliação [...]. (GASTALDI *et al.*, 2017, p. 1).

²⁹ Pibidianos é uma definição criada pelos participantes do Programa para fazer referência aos discentes e Bolsistas do PIBID.

O envolvimento com a realidade e as possibilidades de práticas foram oportunidades de reconhecimento e reflexão sobre o ser professor na área. Ampliaram as possibilidades da Educação Física na perspectiva da estética em conexão com a atuação docente, como atividade sensível-inteligível. Tornou-se relevante a valorização da experiência que promove a percepção e as reflexões inerentes, imbricadas à consciência pessoal e coletiva nas situações e no diálogo.

Dialogar contribuiu para as trocas e a ampliação da ação-reflexão em momentos avaliativos que dimensionaram as perspectivas críticas na Educação Física. Também favoreceram planejamentos com aceitação da diversidade, tornando as intervenções integradas culturalmente, ampliando a conexão o corpo arte que tem potencial dialógico. O contato provocador de expressão

[...] possibilitou dialogar e compreender as expressões e sentimentos; experienciar a imersão no processo da linguagem pela cultura de movimento; reconstruir a prática que respeita e valoriza o brincar e imaginário, aguçando os sentidos e sentimentos na corporeidade; ampliar conceitos e resultados na educação do sensível com metodologias de ensino e aprendizagem favoráveis à educação estética na docência. (GASTALDI *et al.*, 2017, p. 1).

A partir do percebido na situação, de inerência consciente à Educação Física, ocorreu a valorização da sensibilidade do brincar como manifestação humana e o favorecimento da liberdade nos potenciais do corpo arte, e, também, a ludicidade impressa nas aprendizagens que envolveu o simbólico e a criação. Nas expressões, passaram a tencionar as reflexões em torno dos fenômenos, inerentes à consciência perceptiva. Foram envolvidas a realidade e a desconstrução dos saberes prontos a fim de dinamizar o campo das experiências. Na ação comunicativa que permitiu olhar, saborear, cheirar, enfim, sentir, foi possível ampliar a capacidade perceptiva. Para Merleau-Ponty (1999, p. 160), nos gestos, por exemplo, ocorre uma unidade entre percepção e o movimento e “[...] formam um sistema que se modifica como um todo. Se, por exemplo, percebo que não querem obedecer-me e em consequência modifico meu gesto, não há ali dois atos de consciência distintos [...]”.

O movimento é inerente à percepção, em uma condição encarnada, envolvendo a conquista da comunicação, na qual “O movimento abstrato cava, no interior do mundo pleno no qual se desenrolava o movimento concreto, uma zona de reflexão e de subjetividade, ele sobrepõe ao espaço físico um espaço virtual ou humano” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 160). Nessa dinâmica do movimento do ser perceptivo, o autor complementa ainda que o movimento concreto é centrípeto (ocorre

no ser ou no atual; adere a um fundo dado, com olhar e movimento em si, coloca-se valor), ou seja, é tensionado na consciência para o interior, no corpo objetivo, é obra construída; enquanto o movimento abstrato é centrífugo (no possível ou no não-ser-ainda; desdobra ele mesmo seu fundo, expressivo), portanto tensionado a consciência para o exterior é expansão, é obra em construção. Esse movimento abstrato é uma função de “projeção” pela qual o sujeito do movimento prepara diante de si um espaço livre, aquilo que não existe naturalmente para adquirir um semblante de existência. O movimento abstrato que joga o ser da consciência perceptiva para fora, para as possibilidades subjetivas do conhecimento.

Na sua função de projeção, buscamos romper com o mundo fechado, enclausurado da Educação Física e ampliamos as manifestações da cultura de movimento, seus recursos e seus ambientes no contato. Está relacionado ao corpo na expressividade, em uma relação de unidade integrada. Nesse contexto, a tarefa mobilizadora dos movimentos foi necessária, por atrações a distância, como forças fenomenais. Contudo, o corpo não é mobilizado apenas por situações reais. Ele pode desviar e promover a atividade inscrita na superfície sensorial, na experiência. Cada ação motora ou tátil evoca na consciência uma abundância de intenções que vão do corpo como centro de ação em direção ao próprio corpo ou em direção ao objeto.

O corpo é acesso do e para o mundo que ocorre por meio do movimento. O potencial subjetivo, em um sistema centrífugo, é primordial na expressão do “não ser”, que se expande do concreto, do centrípeto, do ser atual, pronto. Na educação, é fundamental considerar o corpo na totalidade, as relações e os saberes presentes. Esse é um propósito que perpassa o diálogo, a relação interdisciplinar e transdisciplinar.

O hábito é potencial de ampliação do nosso corpo com incorporação das ações e dos instrumentos. Nessa conquista, a consciência projeta-se ao mundo físico para um corpo e culturalmente adquire os hábitos, no jogo de significações do vivido, habitua ao uso dos objetos, é “[...] instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 199). Podemos afirmar que, a partir da expressividade perceptiva e compreensão do corpo arte, muitos hábitos foram adquiridos nas inúmeras significações, no envolvimento com os objetos que

possibilitaram a conexão corpo e cultura, envolvendo o outro, a natureza e a sociedade na organização do conhecimento.

Para a aprendizagem e, também, ensino da dança, por exemplo, não ocorreram exigências puras de domínio motor, dificultando a aquisição de hábitos, mas foram utilizadas estratégias envolvendo brincadeiras com as características motoras semelhantes às danças escolhidas. Além de recuperar a brincadeira como manifestação cultural, foi uma prática de envolvimento dançante. Beatriz comentou surpresa: *“Com as brincadeiras que solicitavam a dança na prática os educandos nem sentiam que estavam dançando e quando viam já estavam. Também colaborou para não ter problema com os meninos, todos dançavam sem preconceito”*. Foi possível encontrar, no planejamento das intervenções sobre a dança, objetivos focados nesse propósito: *“Identificar por meio das brincadeiras movimentos relacionados com a dança catira³⁰”*. Nas estratégias do desenvolvimento, estavam presentes brincadeiras correlacionadas - pega-pega com palmas e coordenação de movimento entre membros superiores e inferiores; pular corda integrada com batidas de palmas e pés. Foi muito interessante que, a partir da identificação de que a dança não era uma manifestação cultural reconhecida pelos educandos, com as dificuldades e (pre)conceitos presentes, os participantes encontraram possibilidades pedagógicas sensibilizadoras para a arte, provocadoras de percepções, em uma perspectiva lúdica de envolvimento.

O corpo arte ampliou seus hábitos e expandiu suas habilidades e capacidades. Diversas manifestações da cultura de movimento foram vivenciadas a fim de dilatar as condições de mobilidade, tornando-as sempre em adaptação e construção de significações motoras. Torna-se importante considerar que:

Também adquirir o hábito de uma dança não é encontrar por análise a fórmula do movimento e recompô-lo, guiando-se por esse traçado ideal, com o auxílio dos movimentos já adquiridos, aqueles da caminhada e da corrida? Mas, para que a fórmula da nova dança integre a si certos elementos da motricidade geral, primeiramente é preciso que ela tenha recebido como que uma consagração motora. É o corpo, como frequentemente o disseram, que ‘apanha’ (kapiert) e que ‘compreende’ o movimento. A aquisição do hábito é sim a apreensão de uma significação, mas é a apreensão motora de uma significação motora. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 198).

³⁰ “A **catira**, que também pode ser chamada de cateretê, é uma **dança** do folclore brasileiro, em que o ritmo musical é marcado pela batida dos pés e mãos dos dançarinos.” Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Catira>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

O hábito não é forma exata de execução a partir de técnicas formatadas, mas é um acontecimento em que o corpo, desde a percepção, capta e compreende o movimento. O contato primeiro com algo ou alguém ocorre pelos sentidos. Acabamos, desse modo, nos sentindo parte a partir dos processos intersubjetivos, de diálogo. Sou no mundo e não tenho um mundo, sou corpo e não tenho um corpo nas significações motoras e sensíveis, conforme propostas de Merleau-Ponty (1999).

O envolvimento nas práticas possibilitou a sensibilização com a cultura da dança e suas aprendizagens motoras. A confecção da sombrinha de frevo (Imagens 60 e 61) também foi uma estratégia importante para despertar o interesse pela arte da dança, envolvendo objetos propositores da cultura e amplitude motora no envolvimento de estesia. Beatriz destacou: “[...] com os moldes da sombrinha do frevo, pedimos para que os alunos pintassem esses moldes, do seu jeito. Em seguida auxiliamos os alunos no recorte, colagem e acabamento da sombrinha. [...]. O manuseio orientado de materiais diversificados, como, por exemplo, tesoura, cola, formas em relevos, papéis, lápis, régua, entre outros, favorece a expressão e o desenvolvimento sensorial e psicomotor. O movimento das mãos é acompanhado pelo movimento do corpo, das ideias e do pensamento. A percepção ocorre em diversos níveis, proporcionando a imaginação e a criação”. As relações perceptivas do corpo que acompanha certa especificidade de movimento ao manusear os objetos foram a expressão do olhar corporificado nas práticas, na conquista dos hábitos e na apreensão da significação motora.

Imagem 60 - Participantes e alunos confeccionando as sombrinhas de frevo



Imagem 61 - Participantes promovendo movimentos do frevo com os educandos nas intervenções pedagógicas



Fonte: Portfólio dos participantes.

Por meio das expressões de Mateus, também foi possível perceber os arranjos organizados para promover o ensino da dança: *“Iniciamos nossa intervenção montando no pátio da escola algumas estruturas como: o slackline, a falsa baiana, que são duas cordas correndo paralelamente uma a outra, e o bicho preguiça. No intuito de trabalhar alguns fundamentos da dança, como o equilíbrio, a lateralidade e a força”*. O acesso às manifestações culturais foram uma forma de enriquecimento das estruturas e da diversidade de movimento, envolvendo o corpo em experiências que trazem a essência do ser brincante em movimento e diferentes linguagens.

Nos sentidos atribuídos por Mateus, ocorreu a valorização do envolvimento corporal: *“É preciso trabalhar as habilidades motoras com as crianças para que elas conheçam o seu corpo para então entender o contexto onde vivem. Experiências de movimento são fundamentais. Para isso, é necessário proporcionar à criança todo e qualquer tipo de experiência de movimento, que ela queira efetuar livremente ou estimulados pelos professores”*. O propósito primeiro de envolver o corpo expressivo em vivências que provocaram experiência foi a ampliação e da aprendizagem.

A condição corporal foi apresentada pelos participantes em uma perspectiva ampliada, pois expressaram a preocupação com o corpo em suas diversas dimensões de aprendizagem e de desenvolvimento, envolvidas na condição vital do ser e de suas conquistas. Essas valorizações foram possíveis de evidenciar nas percepções de Beatriz: *“No ritmo da dança sentimos nosso corpo ritmar com tudo, com os passos da dança, com os tambores, pandeiros, e o barulho dos pés e os batimentos do coração”*. Foram provocações ao movimento, ao corpo, como um todo vivo, expressivo, cheio de energia para o movimentar-se. *“Os alunos não conseguiam ficar sentados apenas assistindo os passos da dança gaúcha, deste modo, permitimos que os alunos em duplas praticassem os passos de maneira livre e descontraída”* (Beatriz). Permitir o movimento é estesiar a leitura e a interpretação dos acontecimentos corporais. No envolvimento com a musicalidade, o corpo arte foi constituindo-se dançante.

Identificamos que, se os educandos não conseguiam ficar parados, é porque foram atingidos na experiência vivida, na sensibilidade motora, no ser que é linguagem no movimento e tem muito desejo de expressão. A dificuldade de se manter estático configura o corpo atingido pelo prazer de movimentar-se e de comunicar-se, é o processo vital cognitivo, ou seja, a vida como dinâmica de conhecimento, em ação do corpo arte que busca no saber as certezas e as incertezas do percebido. Para Maturana e Zoller (2004), é devido à constituição biológica que a corporeidade não é

fixa, possui a plasticidade ontogênica em um sistema e que sua estrutura modifica de acordo com suas interações de modo causal. E, a constituição genética não é o que determina o humano, nem a estrutura inicial do zigoto *Homo sapiens*. O humano no entrelaçamento surge entre *Homo sapiens* e a cultura da sociedade.

São muitas percepções deslizando na sensibilidade, na existência que é, antes de mais nada, corporal, do ser mundo constituído na carne que, para Merleau-Ponty (1984), não é matéria, trata-se de um “envelopamento”, “[...] do visível sobre o corpo vidente, do tangível sobre o corpo tangente, atestado sobre tudo quando o corpo se vê, se toca vendo e tocando as coisas, de forma que, simultaneamente, como tangível, desce entre elas como tangente, domina-as todas” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 141).

Essa é uma relação de potência do corpo na dinâmica da circularidade e reversibilidade em que:

Tocar é tocar-se. Para ser compreendido como: as coisas são o prolongamento do meu corpo e o meu corpo é o prolongamento do mundo, através dele o mundo rodeia-me – embora eu não possa tocar no meu movimento, este movimento está inteiramente tecido de contatos comigo. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 230).

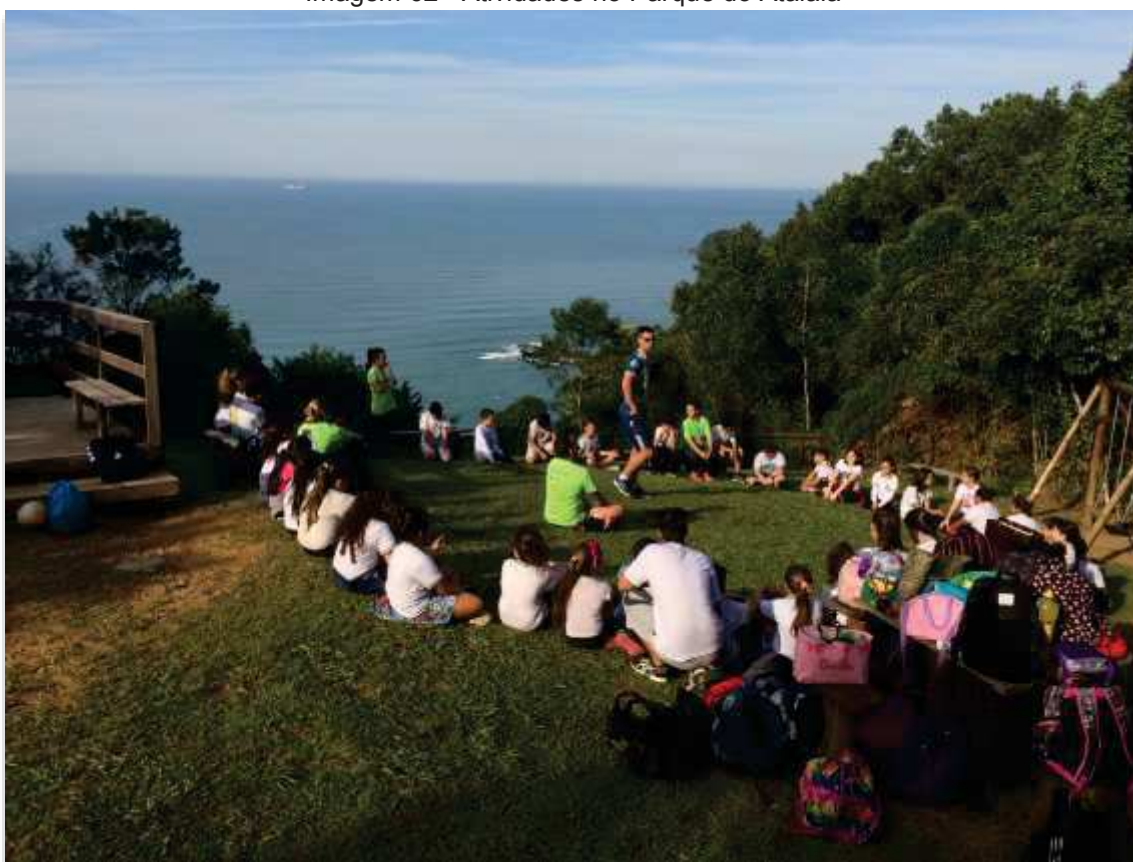
Ao falar de percepção, admitimos que o corpo tem potência “num eu posso”, proposto por Merleau-Ponty (1999). Para exercê-la, necessita de movimento a fim de favorecê-la e estabelecer conexões do corpo na sua condição existencial sensível de conhecimento. Maturana e Varela (2001) confiam seus propósitos no corpo em movimento e auto-organização, valorizando também a dimensão física e biológica nos seus processos vitais, em uma relação interna conectada e criativa. Maturana e Zoller (2004) valorizam as relações de amor que estabelecem, desde a ligação com a mãe no ventre materno, envolvido por ritmos que promovem o vital-cognitivo, na disposição do corpo para a vida, para a organização e auto-organização do agir no mundo, na condição de ser existencial e sua *autopoiese*, em um sistema complexo.

4.3.1 A autopoiese mobilizando o corpo arte

A Educação Física tem propósitos específicos no potencial do corpo em movimento, e suas práticas têm condições de fortalecer as ligações com a natureza nos processos vitais e criativos, presentes na *autopoiesis* e que contribuem na organização do conhecimento, considerando que ambiente e organismo são coexistentes.

Ao realizar práticas em conexão com a natureza e promover o contato mais amplo e profundo consigo mesmo e com o outro (Imagem 62), ocorreu o favorecimento das condições próprias ao ser para a auto-organização, nas manifestações do corpo arte na complexidade de seus processos vitais-cognitivos, possíveis nas experiências sensíveis-inteligíveis. A *autopoiesis* mobiliza o ser vital integrado e suas capacidades de interpretação das origens e das manifestações, visualiza e acolhe os significados dos fenômenos apreendidos.

Imagem 62 - Atividades no Parque do Atalaia



Fonte: Acervo da autora.

A todo momento os participantes ficaram envolvidos na dinâmica no/do corpo e seus diversos fenômenos, possíveis pelas dimensões que se autoproduzem, auto-organizam e recriam em processos internos e por influência do meio (Imagem 63). Valorizar esse envolvimento na Educação Física promoveu avanços na organização das práticas e nas habilidades solicitadas, considerando a possível integração na organização do conhecimento e a complexidade. A liberdade de movimento e de criação fez-se presente na integração com a natureza e o humano.

Imagem 63 - Práticas integradas na natureza



Fonte: Acervo da autora.

Maturana (2001) dimensionou os estudos nos sistemas vivos, no fenômeno da vida, em que o movimento recruta a estrutura, que é a composição biológica (celular) e dá sustentação aos sistemas de ligações e relações e, também, mobiliza a organização, que são as relações produzidas na estrutura.

Ocorre, constantemente, um processo de adaptação para a vida no ser humano e esta foi uma condição muito valorizada no grupo, em suas relações e mobilizações corporais. O contato mais intenso com a natureza, as relações de vida e ludicidade na sensibilidade que foram exploradas no contato sensorial mobilizaram as capacidades próprias, desconstruindo os modelos mecanicistas das práticas. Jorge deixou expressa essa percepção ao escrever de forma poética seu envolvimento com os educandos e o olhar ao ser vital, de um “brilho” corporal, possível na autocriação:

*Ao ar livre,
a criança vive.
Ao ar livre,
a criança cria.
Ao ar livre,
o olhar da criança brilha,
mais que o sol do meio dia [...]*
Jorge (Participante)

O corpo encarnado na liberdade, “*Ao ar livre*”, se mistura nela, os estímulos são diversos e os sentidos também, porém dependem das dimensões sociais, culturais e do organismo no sistema sensorial em todas as informações e de como cada um capta, pois a subjetividade está envolvida. As modificações do organismo podem ocorrer em virtude das influências externas. “O ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis, e isso constitui seu modo específico de organização” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 57). A constituição própria e as ações inerentes foram desejos de mobilização a partir das práticas da Educação Física na busca do conhecimento.

O conhecer, para Maturana e Varela (2001, p. 35), “[...] é uma ação efetiva, ou seja, uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo”. E, nesse propósito, o ser humano realiza ação efetiva em seu meio ambiente; também ocorre uma organização autônoma do ser vivo que deriva da composição filogenética e ontogenética. “A Filogenia é a sucessão de formas orgânicas geradas sequencialmente por relações reprodutivas. As mudanças experimentadas ao longo da filogenia constituem a alteração filogenética ou evolutiva” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 117). É base material que está, constantemente, se auto organizando e desempenhando conservação da adaptação, ou seja, o acoplamento estrutural. A ontogenia é o ser do pensamento que mobiliza a consciência, registra o percurso das modificações estruturais, a coordenação de fenômenos no âmbito comportamental, nas interações recorrentes entre seres vivos e coordenação recursiva sobre a coordenação comportamental; é preciso considerar ainda que os fenômenos do conhecer são sociais, domínio linguístico, linguagem e autoconsciência. São resultantes nas interações e nos processos internos.

Para Maturana e Varela (2001), nos fenômenos da evolução, um biólogo pode explicar grandes linhas evolutivas na história dos seres vivos, utilizando como base o acoplamento estrutural com um meio mutante. Contudo, a explicação detalhada de grupos torna-se difícil em virtude das variações ambientais e das compensações das flutuações de acordo com a plasticidade estrutural. Portanto, o viver no seu fluir possui variações aleatórias, no transcurso com suas variações que somente poderão ser descritas posteriormente, assim como ocorre quando observamos um barco à deriva, movido por variações inacessíveis à previsão – como o vento e a maré, uma relação estabelecida no movimento. A organização do conhecimento perpassa o campo do desconhecido e navega no oceano das incertezas, e, nas experiências vividas,

organiza saberes que possibilitam vislumbrar algumas certezas, porém não são eternas.

O caminho aberto até a ilha (Imagem 64) foi permitir-se navegar no desconhecido, de forma a sentir as imprevisibilidades da trajetória e ampliar o olhar no horizonte visível em busca do invisível. O que será que está do outro lado da ilha?

Imagem 64 - O olhar dos participantes no horizonte visível e invisível



Fonte: Acervo da autora.

No percurso, o olhar intencional possibilitou percepções das variações aleatórias de navegar em um barco que é mobilizado pelo movimento da água no mar, na dinâmica autopoietica. O corpo arte é barco à deriva na imprevisibilidade, que, nas condições artísticas, não segue roteiros lineares e não tem um caminho fechado, tem na imensidão da horizontalidade, da verticalidade e transversalidade direções abertas, ambientes irrestritos para traçar percursos livres e estender os fios, tecendo uma trama circular e seus “nós de significações” que fortalecem as ligações de retorno. Para Maturana e Varela (2001, p. 131), “[...] a evolução é uma deriva natural, produto da invariância da autopoiese e da adaptação. Como no caso das gotas d’água, não é necessária uma direcionalidade externa para gerar a diversidade complementaridade entre organismo e meio”.

No visível, a figura ilha emergiu de um fundo, e a imensidão de águas azuis confundiu-se com o céu. Uma ligação do homem e da natureza que se mistura e fortalece no viver. A apreciação mobilizou um olhar atento ao terreno que iríamos

habitar e explorar seus relevos, texturas, temperaturas, cores, odores e sabores, em diferentes manifestações de movimento e sensações.

É possível identificar que a *autopoiese*, definida por Maturana e Varela (2001), compreende a capacidade vital dos seres vivos e da inter-relação das dimensões conceituais na nossa natureza cognoscitiva e a dinâmica interna do ser vivo, como unidade autopoietica. Na *autopoiese*, “[...] os seres vivos se caracterizam por - literalmente - produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização autopoietica” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 52). Envolve os propósitos fundamentais da interação com o vivente em uma correlação entre a percepção e o conhecimento com o operar do sistema nervoso e a organização do ser vivo, que é organização autopoietica. Nesse contexto, “[...] na medida em que a organização autopoietica determina a fenomenologia biológica ao conceber os seres vivos como unidades autônomas, um fenômeno biológico será qualquer fenômeno que envolva a autopoiese de pelo menos um ser vivo” (MATURANA; VARELA 2001, p. 61).

Nesse sentido, o corpo arte foi envolvido nessa constante autocriação e auto-organização, portanto de mudanças, e consolida os propósitos da sensibilidade e do conhecimento em uma relação vital.

[...] se uma célula interage com uma molécula X, incorporando-a a seus processos, o que acomete como consequência da interação não está determinado pelas propriedades dessa molécula, e sim pela maneira como ela é ‘vista’ ou tomada pela célula, ao incorporá-la à sua dinâmica autopoietica. As mudanças que possam ocorrer nela, em consequência dessa interação, serão as determinadas por sua própria estrutura como unidade celular. Portanto, na medida em que a organização autopoietica determina a fenomenologia biológica - ao configurar os seres vivos como unidades autônomas -, será chamado de biológico todo fenômeno que implique a autopoiese de pelo menos um ser vivo. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 61).

O corpo biológico não mais tratado como mero componente físico em movimento, mas na interação dos seres vivos como unidades autônomas, na dinâmica celular e suas incorporações, e nestas, são consideradas as estruturas próprias. Abordar na Educação Física as condições de auto-organização constantes, em que toda experiência humana se manifesta no corpo, é dar valor à complexidade inerente, desde a diversidade química de moléculas que tornam possível o ser vivo até os processos psíquicos que correspondem à materialidade viva em sua plasticidade. Ao reconhecerem o potencial ampliado e complexo do corpo arte, foi possível empregar mais atenção às práticas da Educação Física, considerando a corporeidade presente

a fim de ampliar a ativação das unidades autopoieticas, pois o movimento recruta intensamente suas estruturas e seus sistemas na dinâmica circular.

Para Nóbrega (2010), os estudos relacionados à percepção também tiveram avanços nos propósitos cognitivos. A autora esclarece como ocorre o processo do conhecer, a partir das teorias de Maturana e Varela (2001). Com estudos envolvendo a “enação”, Nóbrega (2010) considera o conhecimento incorporado, de sermos corpo, com condições sensoriomotoras, pois a cognição emerge na corporeidade. A enação dá ênfase à condição do conhecimento no ser existencial, e dá condições ao emergir da corporeidade, em um sistema autopoietico, um envolvimento no ato perceptivo do corpo na circularidade do ser em constante criação. “Essa Circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que todo **ato de conhecer faz surgir um mundo**” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 31, grifo dos autores).

Os participantes, em suas ações planejadas para a Educação Física com os educandos, concretizaram a circularidade na experiência vivida. As experiências pessoais sensibilizadoras que realizaram no barco ressoaram entendimentos e foram replicadas nas práticas propostas aos educandos. Esse foi um exemplo de complexidade, de circularidade e de reversibilidade que se apresenta nas conexões do ser, do saber e do fazer na organização do conhecimento, refletidas como aprendizagem.

Olhar para o barco (Imagem 65) foi se ver nele. Desejar identificar sua estrutura foi a busca de novos entendimentos de seus movimentos à deriva, foi embarcar integrando-se ao objeto e seus mistérios que permitimos revelar. Um tesouro estava ali escondido e, para encontrá-lo, no “caça-ao-tesouro”, carregaram de magia e desafios. “[...] todos os alunos tiveram que se caracterizar de pirata, com bigodes e tapa-olhos que encontraram em um barco de pescador” (Felipe). Nas práticas, todos estabeleceram um mundo simbólico e diálogos desafiadores, identificaram e realizaram brincadeiras no barco, escondendo tesouros, mobilizando o mistério do equilíbrio, da coordenação do remo, da força necessária para navegar.

Imagem 65 - Olhar o barco na procura dos mistérios visíveis



Fonte: Acervo da autora.

Conhecer o objeto exige a intencionalidade que aproxima e abre os campos perceptivos, como ato da consciência que tem condições, por meio das sensações, de apreender o objeto e permitir interpretações que são flexíveis em sua incompletude e provisoriade. São atos possíveis no espaço e no tempo do corpo arte, expressivo e criativo de uma educação que considera a complexidade.

Na concretude de muitas ações e resultados das experiências do corpo arte, identificamos a compreensão do corpo atingido nas experiências perceptivas vibrantes e pulsantes do ser vividas na estesia. *“Após muita cooperação e diversão, finalmente o tesouro foi encontrado e, nesse momento, foi muito importante para podermos explicar a eles que o caminho percorrido deve ser muito valorizado, pois a aprendizagem e a felicidade estão no caminho e não no ponto final”* (Felipe).

A compreensão do percurso como espaço e tempo de ação na dinâmica existencial foi a demonstração de entendimento dos propósitos da fenomenologia contemplados no projeto – a valorização do *Daisen* (ser-aí) que se projeta para o futuro. Nas possibilidades de avanços na Educação Física, dos conhecimentos, estiveram pautadas as atividades que consideram a percepção nas experiências e na expressão, e que sustentaram as dinâmicas reflexivas. A proposta na abordagem fenomenológica buscou pautar essa área de conhecimento nos propósitos de (re)ver

o mundo em movimento e, pela imaginação, construir e desconstruir o entendimento do que é perceptível aos olhos. Os olhos permitem registros fotográficos de imagem em movimento. O corpo com todos os seus sentidos é envolvido nessas sensações e nesses registros. O “vejo” é preciso ser considerado, pois possibilita visualizar a essência do fenômeno e a organização do conhecimento, a partir do que emerge. Desse modo, quanto mais visualizarmos, mais teremos informações para refletir e compreender.

Olhar sempre foi um dos propósitos valorizados, porém era necessário realizar sua ampliação e ação efetiva. O olhar intencional, para alguns propósitos deste estudo, possibilitou ações e resultados, em diferentes direções e recursos. Ao focar na Educação Física escolar, foi possível perceber o quanto essa área ainda está demarcada por práticas tradicionais, mecanizadas e reprodutoras. Assim, havia a necessidade imanente de reconstrução e um campo rico de bases para perspectivas críticas, criativas, artísticas, envolvidas na experiência do corpo arte e que os recursos teóricos e práticos mereciam atenção, um olhar mais profundo.

Ao focar na formação docente, identificamos que seria um campo muito promissor de avanços e de inclusão da proposta do potencial de experiência do ser corpo arte na ação pedagógica, visto que a atuação do professor é fundamental para a presença da atividade estética.

Ao focarmos na atividade estética, identificamos um caminho de valorização do equilíbrio do ser na sensibilidade-razionalidade das experiências, envolvendo a arte para sensibilização e ampliação do ser estético e do corpo arte que estava em ebulição constante, porém necessitando de expressão. Ao focarmos no corpo arte, reconhecemos o quanto ele é expressivo e dinâmico na sua condição sempre inacabada e possível de ampliação no conhecimento, do ser e do fazer. Na Educação Física, foi possível identificar o quanto ela é uma área rica no movimentar-se; no entanto, foi sucumbida pela esportivização e pela instrumentalização.

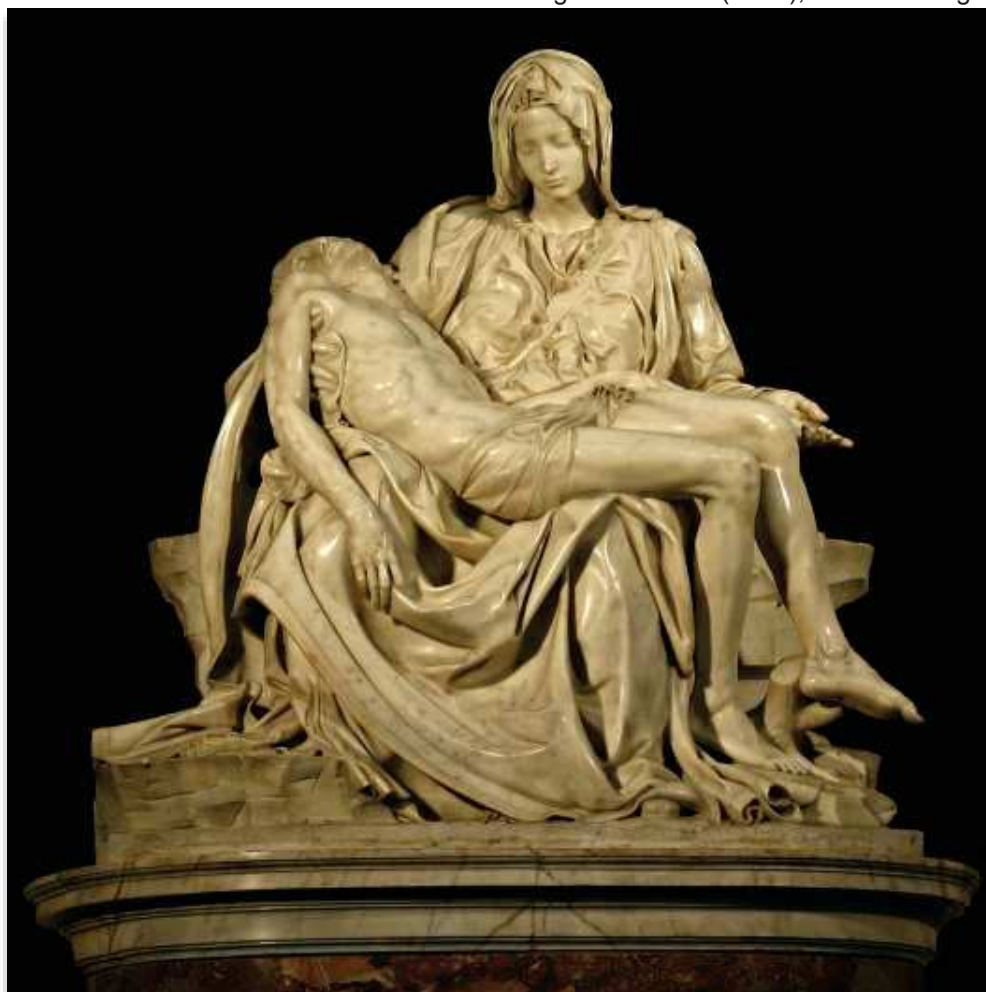
A ampliação do olhar cuidadoso para a educação tem apresentado as necessidades e as possibilidades mais expressivas, criativas, reflexivas e dinâmicas. O universo das manifestações da cultura de movimento foi muito visado e valorizado na busca da historicidade, da cultura, dos recursos, das habilidades de movimento. Assim, um olhar muito especial ocorreu em torno do “Boi de Mamão”, da “Puxada de rede”, do maculelê, das danças brasileiras, das lutas - a capoeira, das brincadeiras indígenas, das brincadeiras e dos esportes da praia, da ginástica, do movimento

circense, das práticas de aventura realizadas nos encontros de formação e de intervenções educativas.

Ao finalizarmos este capítulo, após descrevermos o percurso fenomenológico de intencionalidade e de percepção, nas experiências vividas, que identificamos nos fenômenos apreendidos pela consciência dos envolvidos, participantes e pesquisadora (nós), seguiremos na compreensão dos fenômenos na respectiva interpretativa e reflexiva do corpo arte que se apresenta e expande nos sujeitos no mundo.

5 O CORPO ARTE

Figura 9 - *Pietà* (1499), de Michelangelo



Fonte: Valdo Resende – blog (2012).³¹

As percepções evidenciadas no movimento das experiências do corpo arte na busca da potencialização como lócus do conhecimento e expressão do ser, serão, neste capítulo, compreendidas no envolvimento da proposta prática com foco central no corpo arte, para uma Educação Física no/do ser sensível-inteligível. Nesse propósito, a obra *Pietà*, de Michelangelo, apresenta a conexão vital entre o criador e a criação, entre obra e espectador, na relação legítima e profunda do amor materno filial, que é educativo e, ao mesmo tempo, contemplativo no exercício da percepção do pesquisador.

³¹ Imagem extraída de Valdo Resende – blog. Disponível em: <<https://valdoresende.com/2012/04/06/a-pieta-de-michelangelo-recebe-o-cristo-da-cruz/?>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Pietà apresenta o corpo como arte e mobilizou o olhar da percepção humana na apreciação da obra, promovendo a sensibilização reflexiva em torno das estruturas e da organização do corpo arte. Jorge expressou: *“Esta obra revela o corpo do filho com muitos detalhes, muito completo, ele é resultado da união do pai e da mãe. Mesmo desmaiado seus músculos são visíveis mostrando a força do filho. A mãe na fragilidade do filho cuida e protege”*.

Nas reflexões foi possível identificar as relações com a ligação sensível, minuciosa, ampla e complexa do ser humano. O corpo arte que se apresentou vital a partir da intencionalidade de gerar, nas experiências que promoveram percepções diversas nessa relação e que possibilitaram a compreensão dos fenômenos inter-relacionais para o conhecimento no movimento do ser em busca de saber e do conviver. O corpo escultural leva a pensarmos desde as células no corpo humano em seu potencial artístico que se auto-organizam, constantemente, para manter a vida na dinâmica da estética criadora. Nos versos de Dante Alighieri, registramos a poética do movimento do ser maternal que percebe a vida em gênese permanente:

*VIRGEM mãe, por teu filho procriada,
Humilde e sup'rior à criatura,
Por conselho eternal predestinada!
Por ti se enobreceu tanto a natura
Humana, que o Senhor não desdenhou-se
De se fazer de quem criou, feitura.
No seio teu o amor aviventou-se,
E ao seu ardor, na paz da eternidade,
O germe desta flor assim formou-se.
Dante Alighieri (2003, p. 775).*

Uma mistura que apresenta unidades complexas e interconectadas que estão no DNA, na memória celular, na energia vital do ser biológico, psíquico, físico, espiritual, cultural e social. O corpo do filho é o ser criado na ligação, *“O germe desta flor assim formou-se”* o “terceiro ser”, que podemos comparar ao corpo arte. O corpo sempre em movimento na oscilação entre sujeito/consciência e objeto/mundo, estabelece que “sou corpo”, assim proposto por Merleau-Ponty (1999, p. 208): “[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo”. Constitui-se, desse modo, o sujeito relacional, pois nunca somos somente sujeitos e nunca somos somente objetos, ocorre uma relação de simultaneidade em que os “[...] sentidos e [...] o corpo próprio apresentam o mistério de um conjunto que, sem abandonar sua ecceidade e sua particularidade, emite [...] significações capazes de

fornecer sua armação a toda uma série de pensamentos e de experiências”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 178). Um conjunto que permite a dimensão existencial do aqui e agora que projetam o futuro.

Para Merleau-Ponty (1984, p. 200), o “quiasma do mundo”, que seria co-funcionamento eu-outrem, a troca no eu, no outro e no mundo, na inerência e no entrelaçamento entre natureza e fenômeno em que “funcionamos como um único corpo”. O corpo arte é potencial para dirigir-se ao mundo e perceber o que se anuncia; o corpo é percebido no tecido intencional, no acesso aos sentidos em si mesmos, a partir das significações vividas.

Para a arte, equivale ao mesmo envolvimento de ligações entre realidade e os fenômenos. É no contato com ambos que nos afetamos, um envolvimento profundo que ocorre na ação intencional, no foco dos objetos e dos fenômenos que emergem na consciência perceptiva, que na afetividade possibilitaram compreender a dinâmica vital dos saberes. Para Dittrich (2010a), é o amor pleno (ágape) que se apresenta, como força unificadora do ser como corpo-criante, das dimensões somática, psíquica e ética do ser humano, como impulso vital e complexo.

A trajetória da potencialização do corpo arte foi um movimento intenso para a reintegração do ser na totalidade, nas práticas da Educação Física, que muito instigaram as experiências. A busca do ser sensível exigiu abertura para ver e sentir o mundo, em uma relação existencial profunda de ligação. O ser “encarnado” em todas as ações envolvidas exigiu imbricamento do ser constituído da mesma carne do mundo de forma reflexiva, na reversibilidade, pois “[...] é através da carne no mundo que se pode, enfim, compreender o próprio corpo – A carne do mundo é Ser-visto” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 227).

A obra *Pietà* apresentou o envolvimento de diversas estruturas que permitem o contato caloroso e trocas, de ser visto, configurando a conexão sujeito objeto, a interação de “*De se fazer de quem criou, feitura*” (ALIGHIERI, 2003, p. 775). Isso demonstra o quanto um está impregnado no outro, um “saber pietante”, amoroso, que gera e nutre a vida, no corpo, na essência. Esse saber que nasce da dinâmica sensível do ser em movimento e se estrutura no processo de auto-organização na percepção e na compreensão, presentes no processo de criar e no entendimento sofre o fenômeno criado. Com efeito: “Sujeito e objeto se fundam na atualidade comum da inteligência senciente” (ZUBIRI, 2011, p. 120). Pois, quando a racionalidade é corporalmente vivida, torna-se uma realidade humana existencial.

A obra apresentou uma estrutura corporal, forte em conexões que a compõe na trama vital que permitiu reconhecer a transcendência do corpo; o eu que se amplia no outro, o outro que se amplia no eu. Corpos que expandem e se tornam dialógicos, que tocam, são tocados e se tocam, experienciando. Para Merleau-Ponty (1999, p. 75-76): “A experiência do presente é a de um ser fundado de uma vez por todas, e que nada poderia impedir de ter sido”. A experiência foi o envolvimento profundo do ser em que tocamos e somos tocados.

Ao realizar as práticas da Educação Física envolvendo a ginástica foi possível ampliar os diálogos e contatos. Pedro expressou: *“Foi bacana utilizar a ginástica geral com os alunos, pois trabalha muito o ritmo e expressão corporal. A vivência, a expressividade deles foi algo que fiquei maravilhado, o projeto me proporcionou esta experiência, o que eu aprendi eu consegui ensinar”*. Foi interessante a dinâmica da reversibilidade, pois, ao propor a cultura da ginástica envolvida na vivência expressiva, as respostas dos participantes ocorreram nessa dimensão, com expressividade. Há um jogo de contato em que uma ação envolve outra como retorno e continuidade. O tocante foi tocado na relação dialógica, permitiu a imprevisibilidade e causou o encantamento. Nessa ação, questionamo-nos: Quem tocou? Quem foi tocado? O educador ou o educando? Ambos...

Uma ação que está ligada, conforme Nóbrega (2011, p. 134), à estesiologia, “[...] compreendida como ciência dos sentidos, abre o meu corpo para o exterior, para a incorporação. [...] um corpo poroso, com orifícios, passagens; um corpo que é também a indivisão do meu corpo e dos outros corpos: tu e eu, nós”. O corpo arte está infiltrado na consciência criativa e adere ao mundo como ser de relações e de conexões, ampliando habilidades e conhecimentos, sempre aberto às obras inacabadas que se consolidam aos poucos na construção das aprendizagens.

No “saber pietante”, em que sujeito e objetos estão imbricados no ser encarnado e permite o movimento do real e do imaginário, do denotativo e do conotativo, expressando conceitos carregados de sentimentos, de cultura, de dimensões sociais e humanas na palavra, nas linguagens, afetando sensivelmente o corpo inteiro. Nessas ligações e mobilizações, Pedro destacou: *“A percussão corporal foi uma proposta muito criativa pois envolveu a imaginação, música e o próprio corpo. Os ritmos foram criativos e variados, alguns com as mãos, outros com os pés e outros até mesmo utilizaram o corpo do amigo ao lado”*.

O corpo arte é o ser dimensional, é rede que articula todos os significados do mundo vivo e seus sentidos, a arte reordena o mundo, na pintura, na dança, na ginástica, no brincar.

Um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 209-210).

Pietà é expressão e expresso do corpo arte que apresenta seus registros sensíveis-inteligíveis, interconectados e expandidos. Apresenta um olhar carinhoso que ampliado se interliga no mundo. “O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. E a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84). Os sentidos são formas de comunicação e sentimentos, de ligação e de expansão sujeito e objeto, pois o sentir “[...] é o tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor. Com o problema do sentir, redescobrimos o da associação e da passividade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84).

Michelangelo, na ação de esculpir, estimula e concretiza o corpo arte, no percurso de sua intencionalidade, percepção, compreensão e descrição. Na ação artística, “[...] um dia, Michelangelo estava trabalhando no bloco de mármore que se tornaria o Davi [...]. Michelangelo disse: ‘Meu jovem, há um anjo dentro desta pedra e estou tentando libertá-lo’” (WIDENER, 2009, p. 19). Uma ação sensível do olhar que emerge para visualização do que o mármore poderia se tornar “[...] o anjo adormecido dentro da pedra, esperando para ser libertado, para inspirar Florença e o mundo!” (WIDENER, 2009, p. 21). Retirar as sobras do mármore e manter Davi³² é o resultado de atitude estética, de quem coloca as inúmeras habilidades sensíveis para a criação.

Percebemos que é possível presenciar o quanto o corpo tem sido inspiração da arte em movimento, também nas esculturas barrocas. Mesmo que o corpo, por vezes, seja percebido estático como a *Pietà*, a expressividade do ser em movimento está no olhar e nas mãos. Jorge destacou: “*Desejamos, na maioria das vezes, uma coreografia muito agitada, mas o movimento corporal pode muito rico e falar muito na*

32 A obra *Davi*, de Michelangelo, está exposta no Museu Galeria dell’Accademia de Florença, na Itália. “Davi nos lembra o que podemos vir a ser, independentemente do que somos hoje. Ele é um ideal de beleza e perfeição que nos inspira a desejar uma graça maior na nossa própria vida” (WIDENER, 2009, p. 10).

tranquilidade, mas temos que valorizar a expressão nos mínimos detalhes. Pietà ensinou esta delicadeza principalmente na maneira de olhar e tocar". A expressão comunicativa do movimento em sua harmonia tornou-se valorizada.

Na Educação Física, atualmente, a dinâmica do movimento está muito presente, trazendo deslocamentos, giros, balanços, emoções que possibilitam vivificar o corpo arte em amplas experiências. Na escultura Pietà, é possível vivificar o processo reflexivo de criação e de expressão realizado pelo seu criador e que agora, embora, longe da presença imediata dele, ele de certa forma continua fenomenológica e transcendentalmente falando por meio dela – a sua obra – expressão legítima do movimento de seu ser no mundo.

Um corpo capaz de gerar, que se entrega de forma consciente na existência, o corpo desejanste que experimenta os sentidos aguçados, no contato com a pele, no cheiro e no gosto, nos sons como linguagem. Pedro expressou: *"Ao pintar as castanholas 'colorimos os ritmos', escolhemos cores fortes e fracas e todos entenderam as relações sonoras, que devem alterar e não ficar sempre com as atividades tradicionais e sem alteração"*. Quando realizamos a trilha, Júlio afirmou: *"O cheiro desta mata ajudou a ter vontade e energia para caminhar"*. Foram sensações que colaboraram com a sensibilidade e os estímulos ao corpo e ao movimento.

A partir de Merleau-Ponty (1999), valorizamos a descoberta:

Ver uma figura só pode ser possuir simultaneamente as sensações pontuais que fazem parte dela. Cada uma delas permanece sempre aquilo que ela é, um contato cego, uma impressão, o conjunto se faz 'visão' e forma um quadro diante de nós porque aprendemos a passar mais rapidamente de uma impressão a outra. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 36).

O contato perceptivo favorece a sensibilidade e o processo de entendimento do ser em sua evolução de aprendizagens e de desenvolvimento. Uma relação de provocações com gestos, toque, calor, vibração. Expressão de cada corpo, um como extensão do outro que *"Por ti se enobreceu tanto a natura Humana"*.

O humano criativo necessita ser valorizado para que apresente a lógica da evolução de sua consciência no envolvimento do ensino-aprendizagem. As pessoas aprendem na exploração sensorial, experienciando movimentos e linguagens no contato corporal amplo e afetivo. Para Romeu: *"Os movimentos dentro do seu círculo para a coreografia foi algo bem bacana, esta atividade trabalhou a coordenação dos alunos, as mãos dadas, a memória e, também, a agilidade, no começou a atividade gerou estranheza, pois era complicada, porém, depois de alguns minutos a grande*

maioria já estava realizando. Identificamos que isso aconteceu porque estabeleceu afetividade e coletividade, juntos tiveram mais condições para criar". O ser da coletividade foi muito valorizado e apresentou o envolvimento integrador e dialógico nas relações de conhecimento.

As práticas foram reveladoras do ser que nasce e está ali, pleno em sua constituição, necessitando de contato, de atrito, de calor, de criação para aflorar e constituir seu ser integralmente. A estimulação sensível é muito presente no humano, todos temos esse potencial. No entanto, a partir da racionalização, essa capacidade vai sendo limitada nos conhecimentos instrumentais e objetivados. Na Educação Física, acabamos, muitas vezes, nos conformando com registros e suas reproduções, tolhendo a evolução ampla, inteira do corpo arte. Assim, são essenciais as experiências que provocam o ser integral e provocam estesias.

No seio teu o amor aviventou-se [...]
Dante Alighieri (2003, p. 775).

É no contato e na troca que as relações afetivas se estabeleceram, tão importantes no ensinar e no aprender, no amor que se consolidou, em que o ser mantém a vida. Para Maturana e Varela (2001), o amor ao outro é possível ao entender os processos do fenômeno existencial da consciência de si. Ele possibilita aflorar o entendimento do fenômeno existencial da consciência de si, em uma expansão dos impulsos naturais de altruísmo comunitário que é uma condição social fundamental.

A necessária retomada da origem, de como fomos gerados e nos envolvemos no mundo, aprendendo no contato, na troca, no diálogo, favoreceu aproximações e tensões na atividade estética. Isso porque a educação, em especial a escolar, perdeu a visão da origem e da evolução do homem complexo e o compartimentou. Desse modo, tornou-se necessário valorizar o “saber pietante”, que provém da experiência corporal vivida, da ligação entre os seres.

Nesse envolvimento: Quem toca e quem é tocado? Ocorre uma reflexão entre o eu e o outro. Nas dinâmicas das experiências sensíveis-inteligíveis, seguem os contatos, as provocações nos gestos, nas falas, no toque de vibrações que permitiram sentir, captar e compreender o mundo. São provocações recíprocas, em uma relação encarnada, de corpos que se mesclaram, apresentando a unidade dinâmica do sujeito e do mundo, do sensível-inteligível.

O “saber pietante”, que concebe e abriga no ventre, diria à sua criação: Meu corpo está em você e você está em mim. Filhos nascem todos os dias e neles está a continuidade da educação, da ação amorosa, que gera e acolhe, nutrindo saberes na organização do conhecimento, de ensinar e aprender na dinâmica da linguagem, da ação comunicativa, alterando “[...] uma relação sujeito-objeto fundada na racionalidade estratégico-instrumental, para uma relação intersubjetiva fundada na racionalidade comunicativa” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 229). É uma relação que possibilitou fundamentos que amparam as bases teóricas críticas para a educação. As relações deixaram de ser objetivadas em ações tecnicistas para um envolvimento reflexivo que solicita a subjetividade e a intersubjetividade na ação comunicativa sensível pensante.

Para Kunz (2004), na linguagem, todo o ser corporal ganha expressão, do sujeito que se torna linguagem, no “se-movimentar” como diálogo com o mundo. Envolve linguagem verbal e não-verbal, e são formas de comunicação do ser humano. A comunicação ocorre pela linguagem do movimento. A subjetividade é constituída pela linguagem, nos jogos de discursos, e permite expressar e interpretar nossas vivências e entender os fenômenos da vida e da Educação Física.

O corpo no movimento tem sua origem na dinâmica comunicativa, em conexão, desde sua concepção. Assim, impedir o movimento é contrariar sua natureza expressiva, de vida e de comunicação nas diferentes linguagens. Tornou-se fundamental, portanto, desconstruir os princípios biologicistas e cartesianos que criaram padrões, instrumentalizaram e calaram o corpo, com controle social e administração da alma e do corpo dicotômico. Percebemos, também, que “[...] o sensível está posto na filosofia moderna e no ideário pedagógico do Iluminismo, mas assume, com relação ao conhecimento, um papel inferior ou acessório” (NÓBREGA, 2005, p. 603). Um movimento que pretendeu dominar a natureza, a *physis*, por ser a materialidade e a Educação Física, nos ambientes educativos, que muito colaborou, principalmente com a ginástica nos modelos disciplinadores e higienistas.

Esses modelos consolidaram o ser de uma racionalidade em detrimento da sensibilidade humana, limitando muito as experiências vividas. Osvaldo expressou: *“Nós tínhamos muita dificuldade de ter iniciativa e expressar no início. Faltava criatividade. Ficamos questionando o que, e como, fazer. Até fomos mais um dia para a UNIVALI para pedir socorro para a professora, de como realizar a prática na fenomenologia. Nossa mania era levar as atividades prontas e os alunos repetiam. Aí*

vimos que temos que primeiro observar o que é dito lá, no lugar que estamos e precisamos deixar todos falar, de todos os jeitos. Podemos fazer perguntas para ter respostas, mas perguntas abertas, livres para dizer. Nossos textos, livros também falam, mas precisamos ficar atento ao que eles, realmente, dizem e não o que queremos que digam, porque estamos muito acostumados a dizer sempre as mesmas coisas e apenas repetir. Na fenomenologia não é assim, o que é de verdade vai sendo expresso a todo momento, mas temos que ficar atentos. [...]. Depois de identificar como seria realizamos uma atividade com os alunos que eles tinham que dizer quais eram seus medos, porque queríamos trabalhar desafios corporais na natureza com eles [...]". Foi interessante esse movimento de dúvidas no agir, de forma coerente com a proposta, pois possibilitou identificar que a reprodução do conhecimento não era a proposta, mas a liberdade de expressão e que precisariam ver os fenômenos que emergiam.

A Educação Física, ao limitar o movimento do corpo arte, prejudica a expressão e auto-organização dos envolvidos; ao controlar, pelas leis da mecânica e do disciplinamento, fortalece o corpo racionalizado para a obediência e o automatismo – reprime, portanto, o corpo expressivo, sensível e criativo da experiência, do contato profundo e amplo do ser humano. A partir do envolvimento na Educação Física, identificamos a necessidade primordial de retomar uma educação que permite as condições humanas de desenvolvimento e de aprendizagem estética. Para isso, o ser estético necessita ser retomado e valorizado.

Um movimento amplo expressivo tornou-se possível em que, de acordo com Merleau-Ponty (1989), a opacidade instituída, a princípio, pela ciência, é amenizado. Inclusive, nossa biologia, embriologia são repletas de gradientes que são variações gradativas das estruturas químicas e físicas da célula ou do meio, com suas características próprias e imprevisíveis, como “[...] uma rede que se lança ao mar sem saber o que ele recolherá [...], contando que essa ciência fluente se compreenda a si mesma, se veja como construção sobre a base de um mundo bruto e existente [...]” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 47). Essa rede, presente nas práticas do corpo arte, muito envolveu a liberdade e surgiu em uma composição imprevisível.

5.1 CORPO ARTE EM CONEXÃO NA REDE DA CULTURA DE MOVIMENTO

Na ampliação das percepções foi possível identificar a busca da compreensão da criação coletiva do conhecimento que ocorreu envolvendo a manifestação cultural de movimento da “Puxada de rede”, foi a consolidação da expressividade do corpo arte manifesto (Imagem 66). A sensibilização na arte não foi apenas representação, foi a legítima expressão do ser na linguagem gestual e escrita. Todos tornaram-se artistas, ao experienciarem as práticas. Envolveram-se de forma profunda e autônoma. Identificaram que assumir a postura de professor para transmitir conhecimento não era suficiente para o grupo. Na sensibilização, ocorreu o envolvimento e a entrega sensível na cultura de movimento.

Imagem 66 - Coreografia da “Puxada de rede”



Fonte: Acervo da autora.

Uma proposta de envolvimento estético que, na Educação Física, provocou expressão, contato e redescoberta de sentidos no movimento criativo do ser corpo arte, vivo e livre para ser na relação com o outro dentro da cultura e da natureza. Foi na manifestação da cultura de movimento “Puxada de rede”, reconhecida e realizada, que pudemos ver o corpo arte envolvido no teatro, na música, na expressão corporal, no teatro da tradição da pesca e na espera das famílias e no seu retorno. Os rituais foram realizados em demonstração ao amor que acolhe os sujeitos, que expressa o “saber pietante”; à cantiga de desencontro e de encontro, de distanciamento e de aproximações, de fome e de saciedade, de necessidade e de fartura; à festa do

acolhimento, recompensando a espera, na certeza do contato, do reencontro e da gratidão.

*Minha Jangada vai sair pro mar
Vou trabalhar meu bem querer
Se deus quiser quando eu voltar do mar
Um peixe bom eu vou trazer
Meus companheiros também vão voltar
E a Deus do céu vamos agradecer.
Dorival Caymmi³³*

História de pescadores é uma canção que surgiu na expressão do ser e se expandiu no movimento da dança, do canto, da música, do jogo. Ampliada com as coreografias, a poesia, o enredo teatral criado pelos participantes ao ritualizá-la, em um envolvimento brincante do grupo e com seus alunos (Imagem 67). A coreografia foi uma construção carregada de sensibilidade e cultura que se transformou em conhecimento na Educação Física.

Imagem 67 - Apresentação da coreografia “Puxada de rede”



Fonte: Portfólio dos participantes.

Ocorreu uma relação direta do corpo em movimento, sensível, de forma a dinamizar o entendimento e a interpretação na compreensão dos saberes. Julia, ao envolver-se com esse conteúdo nas dinâmicas das aulas de Educação Física, expressou: “*Se sensibilizar com a arte é algo lindo e digno de ser mostrado a todos.*”

³³ Canção *História de pescadores*. Extraída de VM Cultural. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/historia-de-pescadores>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

As crianças estavam em seu verdadeiro EU, brincando, cantando e dançando junto à música. O professor deve ser um intermediador entre o EU físico e o EU Sensível, este deve despertar as boas emoções e mostrar quão fortes podem ser”.

São relações na experiência, na intersubjetividade, que, para Merleau-Ponty (1999, p. 485), é “[...] saber para si mesma e para outrem”, não é individualizado, mas ocorre no diálogo possível nas linguagens.

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18).

No contato, não há pureza do ser, há uma mistura no mundo. O resultado, nesse jogo dinâmico entre a sensibilidade e a racionalidade, é o encontro com o belo. O jogo como atividade estética envolvida nas diversas manifestações da cultura corporal de movimento, evidenciado no processo dialógico, como expressão da dimensão da linguagem, permitiu criações, transformações e aprendizagens. Mateus expressiu: *“Com uma simples rede desafiamos o movimento e criamos uma coreografia. Às vezes, ficamos repetindo movimentos prontos e com aparelhos tradicionais e esquecemos de criar. Na nossa proposta, na fenomenologia, foi diferente porque entendemos que precisa ligar o corpo com o movimento de liberdade, ele pode falar muito. A coreografia foi incrível e muito criativa”.* O ser livre foi valorizado e potencializado no decorrer das práticas envolvendo o corpo arte.

O jogo é elemento fundamental do ser lúdico e criativo nas práticas educativas da Educação Física. É no jogo presente na atividade estética que julgamos fundamental para o conhecimento imerso na experiência, na ativação dos sentidos, em um processo interno do ser que constrói o saber.

A “Puxada de rede” foi uma das principais manifestações que, a princípio, provocou a estesia e que reverberou em muita sensibilidade e criação posterior, de modo a ampliar as atividades cognitivas e criativas. A descoberta da cultura e da expressão compôs a composição coreográfica com enredo, figurino, expressões poéticas para contar a história e muita expressão corporal. Identificaram que a reprodução coreográfica e as representações existentes não eram suficientes para a proposta do grupo e criaram outras linguagens corporais para expressar o cênico, o plástico, o comunicativo, o imprevisível, o autônomo, o frutivo e o livre na

apresentação da cultura na prática/teoria corporal, de produção carnal possível no corpo.

Julia expressou que o reconhecimento da manifestação cultural “Puxada de rede”, por meio de vídeos e de histórias contadas, provocou muitas ideias e prazer no grupo para a produção coreográfica teatral junto aos educandos, envolvendo muitas brincadeiras (Imagem 68). Entre os recursos existentes na escola, adaptaram as práticas de maneira criativa e expressiva: “[...] *tinha uma rede de futebol campo, foi então a ideia de usá-la para a coreografia e teatro, as crianças adoraram! Os alunos irão fazer uma apresentação semana que vem a outros da escola, isto ficará também como produto construído da puxada de rede*”. O envolvimento corporal em torno da rede foi desafiante, pois a criação dos movimentos possíveis exigiu um olhar sensível-inteligível a fim de encontrar possibilidades de fazer livre na expressividade. A rede, como recurso, promoveu novas percepções de espaço e de tempo, diferente dos recursos mais tradicionais, possibilitando novas sensações e percepções na dinâmica da compreensão dos movimentos na criação.

Imagem 68 - Grupo explorando a rede criação da coreografia



Fonte: Portfólio dos participantes.

O envolvimento corporal foi muito dinâmico para a organização do conhecimento com descobertas importantes do “ser corpo”, com possibilidades sensório-motoras, afetivas, sociais e culturais, que no decorrer das práticas foram ampliadas. Julia expressou seus sentidos pessoais nesse envolvimento: “*As crianças têm muito a nos ensinar... com elas aprendemos que não existem diferenças, de cor,*

raça, gênero; com elas vemos o mundo mais colorido, algo difícil de se ver depois de nos tornarmos adultos, pois, em nossa ânsia de sermos e termos sempre mais, perdemos a capacidade e o prazer de SENTIR a vida como ela realmente é [...]. A vida é como a música, deve ser composta de ouvido, com sensibilidade e intuição, nunca por normas rígidas. Criança é isso, riso frouxo, sonhos, abraços [...]". Os diferentes estímulos sensoriais estiveram presentes e compreendidos nas suas funções criativas e sensibilizadoras.

A partir desse envolvimento expressivo e criativo, que atingiu o ser encarnado, os participantes decidiram criar uma coreografia envolvendo a manifestação da "Puxada de rede": "*Nós, participantes, iremos também montar uma coreografia para apresentarmos para as outras escolas do Projeto*" (Julia) (Imagem 69). O reconhecimento das práticas foi concebido como ações artísticas, não mera reprodução para ampliar as habilidades restritamente técnicas. O corpo arte é este que se constitui na experiência vivida, que se deixa envolver artística e afetivamente com o conhecimento e descobre o fundamento da intencionalidade e da percepção corporal na sua construção.

Imagem 69 - Apresentação coreográfica da "Puxada de rede" dos participantes



Fonte: Acervo da autora.

O envolvimento com a cultura açoriana despertou para outros saberes e descobertas, e a continuidade dos conteúdos ocorreram de maneira interligada culturalmente, pois descobriram que o maculelê tem raízes culturais na "Puxada de rede". As pesquisas foram fundamentais para ampliação perceptiva e a identificação

posterior da necessidade de envolvimento científico do ser professor de Educação Física, que se integra no ser pesquisador, artista, historiador, coreógrafo, escritor, poeta; enfim, no envolvimento da complexidade dos saberes e da diversidade que se faz presente e que não pode ser rejeitada, pois é o movimento do ser corpo arte, no sentir, pensar, agir e conviver.

Nesse diálogo, são possibilidades do corpo próprio e relacional, que, para Merleau-Ponty (1999, p. 273), “[...] está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema”. O autor ressalta ainda que é possível, no movimento, vermos diferentes aspectos que se apresentam ao sujeito, pela consciência do movimento, por meio das fases dele, pois o mundo expressivo e imaginário concretiza-se na ação do corpo físico. É no corpo, na experiência, que possibilitamos unir o ser para ao mundo.

É a relação possível no movimento do sujeito e os objetos dados à consciência que mobilizou o corpo como meio de comunicação. O corpo é sujeito da percepção, pois: “A coisa e o mundo me são dados com as partes de meu corpo não por uma ‘geometria natural’, mas em uma conexão viva comparável, ou antes idêntica à que existe entre as partes de meu próprio corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 276). O corpo é essa ligação no movimento em que a “[...] percepção exterior e a percepção do corpo próprio variam conjuntamente porque elas são as duas faces de um mesmo ato” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 276). O filósofo ainda destaca que, nesse universo, somos seres encarnados, pois estamos aderidos ao mundo.

No corpo do filho, da criação, estão salientes as artérias que representam a pulsão, valorizando o coração como um órgão da sensibilidade, a mobilização vital no/do corpo para suas demais capacidades e ações, na sua conexão, de tensão sensível para a condição perceptível e racional. Não negamos o corpo biológico na condição de permitir a existência, na “biologia do amor”, como dizem Maturana e Zoller (2004), que ativa todas as células circulantes do corpo. Reconhecemos o quanto é imprescindível um corpo biológico, com toda sua energia vital e condição sensorial para a dinâmica do ser. É impossível limitá-lo a uma ação mecanizada apenas, em uma maquinaria que nasce pronta e desconecta da formação integral. Nossa condição perceptiva pode ser estimulada, pois ela não está sendo aproveitada em toda sua capacidade sensível-inteligível, e muito operamos na anestesia.

O corpo arte é, pela dinâmica criativa do jogo, expressivo, pulsante pela bomba propulsora da vida. O coração, um símbolo que sempre foi apresentado como sinônimo da sensibilidade, em uma perspectiva dualista, opondo-se ao cérebro, como símbolo da racionalidade. Aqui evitamos dualismos, integrando expressão e expresso, presente em cada movimento, pois o coração, na sua expressividade, dá condições de vida, lotado de ramificações que permitem a circulação atravessar o corpo por inteiro, na sua trajetória dinâmica e complexa, levando nutrientes e energia ao corpo todo, que, assim, se expande. Ao ampliarem o movimento, os participantes potencializaram o corpo arte nas práticas de construção. Mateus disse: *“Um dos colegas era tão parado, nem falava direito, na coreografia ele teve muita expressão, mostrou agilidade e força, parece que acordou [...]”*. A expansão expressiva foi muito importante no grupo, pois mostrou os conhecimentos ampliados e o potencial do corpo arte nas experiências.

O corpo não acaba no invólucro da pele, ele transcende para o exterior, pois o “[...] corpo e o conhecimento sensível são compreendidos como obra de arte, aberta e inacabada, horizontes abertos pela percepção” (NÓBREGA, 2010, p. 93). Envolve a compreensão de que expressão e o expresso são inseparáveis na ação do corpo, cuja integração é vital. “[...] o fenômeno das significações não se aparta do corpo e da existência, mas emerge na experiência do corpo: no gesto, na palavra dita, nos silêncios, como quiasma, entrelaçamento ou nó de sentidos” (NÓBREGA, 2010, p. 14).

Uma metáfora para a transdisciplinaridade, na sua condição ramificada, que tece teias e que transcende na condição da pulsação constante, que torna circulante todos os nutrientes (saberes) que alimentam órgãos vitais (ser sensível/inteligível), imprescindíveis para o fortalecimento do corpo como um todo (para aprendizagem). Uma dinâmica transdisciplinar que considera o que está para além de si, que atravessa o corpo e permite todos os saberes circundantes nas especificidades e nas amplitudes necessárias. Para Moraes (2015):

Os pensamentos complexo e transdisciplinar resgatam a integração corpo/mente, pensamento/sentimento, conhecimento/autoconhecimento, e a importância da flexibilidade corporal mental e espiritual nos processos de construção do conhecimento, bem como das atividades mais sutis relacionadas à intuição, à ética, à criatividade e à estética. (MORAES, 2015, p. 84).

Nesses desafios integradores, o artista Michelangelo, na sua sensibilidade-racionalidade, transformou uma rocha de mármore Carrara em corpos integrados, na *Pietà*, que expressam amor, dor, afeto, compaixão, alteridade. Também percepções, sentidos, pensamentos projetados nas mãos, na ponta dos dedos, que, modelados à pedra, marcam registros do corpo, o qual é obra de arte e a produz. Tanta sensibilidade corporal impressa que a pedra sangra, chora, olha com piedade, toca com ternura e *“O germe desta flor assim formou-se”*. É o corpo em pensamento, em movimento, de Michelangelo, o escultor, que está ali impresso, esculpido, em uma trama de conhecimentos.

Pietà
 Minha miséria agora é completa.
 Algo sem nome apoderou-se do meu ser.
 Imóvel, como se fora pedra, o cerne também de pedra.
 Apenas uma coisa eu sei: Crescente-
 ... crescente muito até alcançar a grande dor que meu coração não pode
 compreender.
 Jazes, deitado obliquamente no meu colo e então é impossível de novo te
 gerar.
 Rainer Maria Rilke (1994, p. 51).

Sensibilizar o corpo arte na Educação Física, em consonância com o saber “pietante”, é acolher o outro na relação afetiva, amorosa. Nos encontros de formação, várias práticas foram consolidando a experiência. *“Nossa coordenadora nos entregou poesias, para que cada licenciando pudesse ler, se expressando de forma livre e espontânea. O encontro nos possibilitou resgatar nosso lado sensível, através da poesia, despertando-nos a imaginação, bem como o desenvolvimento de princípios e características individuais, capazes de medir e reafirmar nossos próprios sentimentos e ações”* (Beatriz).

O envolvimento com a arte, a musicalidade, a história, a cultura, torna-se a ligação do ser e o saber. João, ao fazer referência à formação pessoal, a partir da proposta educativa e das vivências compartilhadas no projeto, na perspectiva da experiência, revelou que se tornou mais sensível e atento à expressão e à evolução dos colegas. Ele destacou a evolução que sentiu em cada um e, principalmente, em relação à colega Paula. Ele afirmou: *“Ela chegou uma pedra no projeto e virou uma flor!”*. Há revelação da importância do contato, da lapidação possível dos sentidos, do entendimento.

Tal conquista foi possível pelo envolvimento empregado, que possibilitou a transformação pessoal, pela convivência que valoriza a sensibilidade, a amorosidade,

presente nos propósitos educativos, na religação dos saberes propostos para os sujeitos da Educação Física, na proposta do ser e na pedagógica. Correlacionamos a lapidação da *Pietà* transformada a partir de uma pedra em uma arte impregnada de sensibilidade. Foi fundamental ser sensível para sensibilizar o outro na dinâmica intencional.

Para Moraes (2015), a ampliação e a valorização dos saberes e da sensibilidade ampliam expressões. A autora destaca a perspectiva transdisciplinar nesse contexto:

[...] no reconhecimento da multidimensionalidade humana, vai além do racionalismo clássico e recupera a polissemia dos símbolos, a importância das emoções, dos sentimentos e afetos que se manifestam nos processos transformadores ocorridos. Reconhece a voz da intuição ao colocá-la em diálogo com a razão e com as emoções subjacentes. (MORAES, 2015, p. 84).

Foi o ser sensível, intuitivo, na sua inteligibilidade que ampliou as suas ligações com o meio. Para Merleau-Ponty (1999), as concepções que evidenciam a consciência perceptiva, as noções de corpo vivido e a particular noção de intercorporeidade colaboram com o corpo como potência, no “eu posso”, e permite compreender que:

A visão e o movimento são maneiras específicas de nos relacionarmos a objetos, e, se através de todas essas experiências exprime-se uma função única, trata-se do movimento de existência, que não suprime a diversidade radical dos conteúdos porque ele os liga, não os colocando todos sob a dominação de um ‘eu penso’, mas orientando-os para a unidade intersensorial de um ‘mundo’. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 192).

No corpo ocorre a dinâmica viva do sentir e do entendimento, ou seja, das sensações e da racionalidade, em um movimento constante e integrado, no espaço como movimento do corpo pensante e no tempo como processo intuitivo de duração da própria consciência. No processo criativo, tempo e espaço são únicos, indivisíveis. O corpo abre-se para as sensações, quanto mais sensações mais processos intuitivos que serão promovidos na consciência, em que o lúdico torna a liberdade criativa de espaço e de tempo.

A expressão do corpo e o expresso não podem ser dissociados, separados, portanto o corpo torna-se obra de arte. Na expressão, o corpo manifesta o criador e a criação, a *Pietà*. “Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte. Em um quadro ou em uma peça musical, a ideia só pode comunicar-se pelo desdobramento das cores e dos sons” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208).

Nas manifestações da cultura de movimento das brincadeiras, da dança, das lutas, da ginástica e seus exercícios - na totalidade corporal e suas manifestações -, é que as experiências ocorreram e promoveram expressões e saberes. As percepções foram envolventes na criação e no registro. Desse modo, no produto, está impresso o ser, em um desdobramento sujeito/objeto da consciência. Para Merleau-Ponty (1999), antes dos fatos objetivos, a união entre alma e corpo deve ser uma possibilidade da consciência, de saber o que é o sujeito que percebe a possibilidade pessoal de sentir o corpo como seu, não submissão, mas fato assumido, ou seja, ocorre na consciência corporal, do ser expressivo, pois “[...] o gesto ou a fala transfiguravam o corpo [...] para poder exprimi-lo, em última análise o corpo precisa tornar-se o pensamento ou a intenção que ele nos significa. É ele que mostra, ele que fala [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 267).

Foi muito relevante o envolvimento cultural, com práticas corporais que recuperaram e ressignificaram as manifestações de movimento valorizando o corpo arte. Estesiadados e impregnados na arte, os participantes tiveram a iniciativa e a criatividade de criar um enredo para dramatização e seu figurino, envolvido com dança, poesia. Foi possível dinamizar o corpo arte, os “nós de significações vivas”, e perceber o quanto o ser humano é afetado na dinâmica transdisciplinar, na totalidade corporal.

Para Nóbrega (2010, p. 88-89): “A linguagem sensível privilegia a beleza, a poesia e as ambiguidades da linguagem corporal. A metáfora da obra de arte, que diz respeito à configuração plástica e poética do corpo, por novas formas de compreender o mundo [...]”. Nesse envolvimento, Julia expressou: “*Nossa coreografia foi muita arte, teve poesia, música, dança, encenação, até a peneira das mulheres dos pescadores eu fabriquei com mangueira e tecido. Eu me senti fazendo arte*”.

Todas as percepções são participantes da criação e do registro. O corpo é comunicativo, provocador e provocado em diferentes linguagens na dinâmica da consciência corporal. Para Merleau-Ponty (1999), nossa consciência cognitiva não é pura, ela é encarnada no corpo; o corpo é habitado e animado por uma consciência que constitui tudo, ou, antes, que possui eternamente a estrutura inteligível de todos os seus objetos.

A consciência só começa a ser determinando um objeto, e mesmo os fantasmas de uma ‘experiência interna’ só são possíveis por empréstimo à experiência externa. Portanto, não há vida privada da consciência, e a

consciência só tem como obstáculo o caos, que não é nada. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 55).

Identificamos a cultura envolvida nas interações, ao realizarmos a proposta da cultura circense (Imagens 70 e 71), e na ação da docência todos escolheram ser parte integrante da manifestação cultural. O corpo arte manifesto na totalidade corporal e no envolvimento cultural.

Imagem 70 - Participantes criando o espetáculo circense



Imagem 71 - Apresentação dos participantes no espetáculo circense



Fonte: Acervo da autora.

A partir do literário, contaram a história do Palhaço Bruno e constituíram-se dos personagens. Foi possível identificar uma impregnação carnal, uma aderência ao enredo, ao movimento, ao conteúdo. Os educandos tiveram a oportunidade de também criarem e produzirem seus personagens de palhaço. No corpo arte, a face tornou-se ampliada - tela da obra de arte (Imagens 72 e 73). No entanto, era no movimento, na expressividade total que o conhecimento se conectava e se construía. “A obra de arte está colocada como campo de possibilidades para a vivência do sensível, não como pensamento de ver ou de sentir, mas como reflexão corporal” (NÓBREGA, 2010, p. 91). A reflexão corporal envolve a diversidade dos contatos e dos sentidos.

Imagem 72 – Produção dos participantes para a aula circense



Imagem 73 - O participante com a obra *O palhacinho Bruno*



Fonte: Portfólio dos participantes.

Para Rosa, a proposta cultural expressiva foi uma relação com a obra em diversos âmbitos e possibilidades de movimento criativo: *“Como estamos trabalhando com arte circense, resolvemos aprofundar um pouco mais no tema ‘Palhaço’. Então, pegamos uma obra literária que se chama ‘Palhacinho Bruno’. Esta trata de um palhaço que tem vários animais como amiguinhos, em que cada um tem seu jeito especial de tratar o palhaço. Decidimos nos caracterizar para dar uma melhor ênfase ao enredo, inclusive como peça teatral, para que prendesse ainda mais a imaginação dos alunos. Utilizamos na arte tinturas faciais e caracterização de cada personagem para interpretar. Todos se tornaram palhaços e realizaram atividades circenses. Foi algo novo para mim e, com certeza, muito envolvente, nos animando cada vez mais. As crianças tiveram uma aceitação ótima com a prática, e, realmente, ficaram impressionadas com a caracterização de cada ‘animalzinho’ e com os artistas palhaços”*. Foi possível identificar que criaram uma proposta ampliada de envolvimento corporal, o imaginário e real expresso na pele, “tatuado” no corpo arte que se torna expressivo e colorido. São estratégias que envolvem o corpo na organização do conhecimento, do pensamento sensível.

O ser palhaço tornou-se movimento e expressão, de modo a desafiar as próprias habilidades e ampliar o repertório de movimento. Foi um envolvimento afetivo importante na organização e no desempenho das práticas. Para Nóbrega (2010, p. 87): “Corpo, afeto e linguagem são organizadores da nossa condição humana, de

nosso encantamento sensorial e histórico na infinita tarefa de imprimir sentidos aos acontecimentos”.

Como a Educação Física se tornou mais colorida! Essa foi uma percepção que inundou o pensamento ao observarmos as aulas de Educação Física de intervenção do projeto. Foram muitas expressões de registro do corpo arte que vamos, aqui, aos poucos, apresentando, pois elas possibilitaram a estesia. “A estesia do corpo pode propiciar um espaço para o amor, o riso, a tragicidade da vida na educação (NÓBREGA, 2010, p. 14). Muitos sentidos aguçados, na compreensão da finalidade própria da espontaneidade de estar e ser no espaço e tempo que habita, na tomada de consciência do ser perceptível, expressivo.... em movimento... Que dança, canta, joga, corre, salta... Que está envolvido na cultura e na historicidade.

Para Nóbrega (2010, p. 5), “[...] a cada dia, nascem novos seres humanos, um novo registro, uma nova história”. Na obra *Pietà*, Maria apresenta, no olhar, sua sensibilidade, seus sentimentos e seus pensamentos, no corpo arte que registra e expressa sua história. É manifesto da arte, do corpo envolvido na contemplação e como parte da obra, apreciando e refletindo sua produção, seu conhecimento, expresso e registrado.

Os que se entregaram à Educação Física, por meio da arte, permitiram, em seus corpos e seus movimentos, os sentimentos e os pensamentos expressivos. Para Merleau-Ponty (1999), antes do expresso está a expressão. “O que distingue a intencionalidade da relação kantiana a um objeto possível é que a unidade do mundo, antes de ser posta pelo conhecimento e em um ato expresso de identificação, é vivida como já feita ou já dada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 15). O mundo é conexão dos fenômenos e é antecipado na consciência do ser, sendo este mundo o meio para a realização do ser como consciência.

Na Educação Física, desejamos sensibilizar para o desejo de olhar no horizonte e também na profundidade, em todas as direções, provocando a “arte da imaginação”. Merleau-Ponty (1999), baseado em Kant, reforça ainda que

[...] há uma unidade entre a imaginação e o entendimento, uma unidade entre os sujeitos antes do objeto, e que na experiência do belo, por exemplo, eu experimento um acordo entre o sensível e o conceito, entre mim e o outro, que é ele mesmo sem conceito. Aqui, o sujeito não é mais o pensador universal de um sistema de objetos rigorosamente ligados, a potência que põe e submete o múltiplo à lei do entendimento, se é que ele deve poder formar um mundo — ele se descobre e se experimenta como uma natureza espontaneamente conforme à lei do entendimento. Mas, se existe uma natureza do sujeito, então **a arte escondida da imaginação** deve

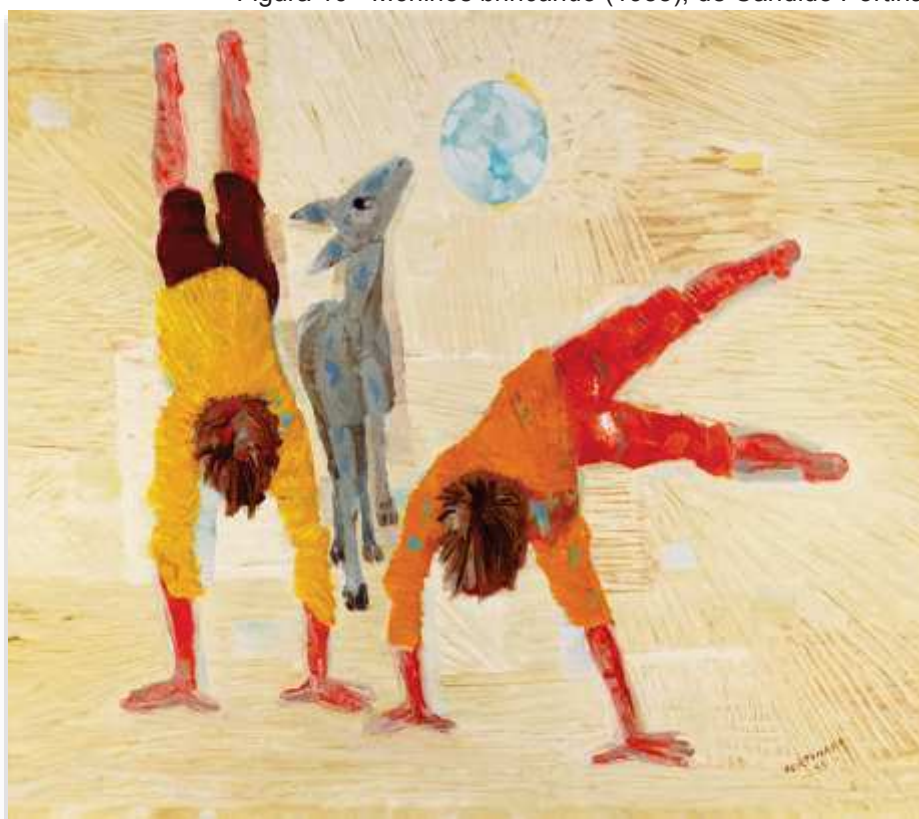
condicionar a atividade categorial; não apenas o juízo estético, mas também o conhecimento repousa nela, é ela que funda a unidade da consciência e das consciências. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 15, grifos nossos).

A arte escondida da imaginação os participantes desejaram procurar e encontrar. O imaginário foi fundamental para ativação simbólica na condição de ser corpo arte, na criação. As manifestações da cultura de movimento são impulsionadas e enriquecidas pelas provocações do imaginário.

A arte é e está cada vez mais em movimento, até os quadros saem correndo, fazendo acrobacias, improvisando, coreografando com organização, modelando, espalhando tintas e colorindo. A escultura, mesmo estática, apresenta movimento e nos convida a voar, lançar, saltar, dançar. E o corpo na Educação Física? A Educação Física, que nos pareceu cada vez mais estática, na diversidade de movimentos, procuramos (re)encontrá-la no corpo arte. E, assim, buscamos potencializar o corpo arte da Educação Física na diversidade de suas teorias e práticas envolvidas.

5.2 O CORPO ARTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Figura 10 - *Meninos brincando* (1955), de Candido Portinari



Fonte: Arte Educação.³⁴

³⁴ Imagem extraída de <<http://www.arteducacao.pro.br/criancas-na-arte-candido-portinari-meninos-brincando-1-jpg.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Portinari sugere, na manifestação do brincar, o corpo em movimento, que desafia o equilíbrio e a gravidade, em uma posição fora da tradicionalidade, ao andar com as mãos, de pernas para o ar. Uma provocação para sentir, ver e pensar o mundo e o corpo a partir de outras possibilidades reflexas, intencionalidades e percepções. Esse é o corpo desejante e movente, que causa estranhamento, e que buscamos visualizar na Educação Física. É no corpo brincante que nos constituímos e nos manifestamos, porém encontra-se forjado na produção educacional racionalizada e mecanicista. Brincar é manifestação livre na experiência vivida. Viver e conviver na corporeidade é acolher desejos de movimento e expandir energia criadora, habilidades e capacidades.

A estesia permitiu recuperar a essência da manifestação sensível e lúdica do ser, em seu potencial experiencial sugerido pela fenomenologia de “ser no mundo”, este que, para Merleau-Ponty (1999, p. 118), é denominado “[...] o reflexo, enquanto se abre ao sentido de uma situação, e a percepção, enquanto não põe primeiramente um objeto de conhecimento e enquanto é uma intenção de nosso ser total, são modalidades de uma visão pré-objetiva [...]”. A abertura para o sentido foram desafios que emergiram no universo educativo e que necessitaram de atenção, pois a Educação Física carrega heranças militares e tecnicistas que valorizam o processo disciplinador, o qual está ainda muito evidente na escola.

A princípio, no olhar atento à Educação Física na realidade escolar, ao ambiente (possível) provocador foi possível visualizar a...

MANSIDÃO

As casas dormiam na hora surda do meio-dia.

O corpo do homem penetrou sob árvores.

Na longa quietude estendida da rua.

Tudo permaneceu sem um grito.

Um pedido de socorro sequer.

Ninguém soube se o coração vibrou.

Que sonho o acalenta ninguém adivinhou.

Ninguém sabe nada.

Não traz um lamento.

Nem marca dos pés no chão vai ficar.

Tão triste é a vida sem marca dos pés!

Tudo permaneceu sem um grito.

Um pedido de socorro sequer.

Ele passou sem calúnias.

E é possível que sem corpos que o chamassem.

Ninguém soube se o coração vibrou.

Porque tudo permaneceu sem fundo suspiro.

No estranho momento das coisas paradas.

Manoel de Barros (2010, p. 44).

Na mansidão da escola, o corpo solicita movimento. Entretanto, “*No estranho momento das coisas paradas [...]*”, os participantes, no primeiro momento do projeto, refletiram com o grupo as condições relacionadas às limitações de movimento e de expressão na Educação Física. Eles destacaram os impactos na proposta pedagógica, enfraquecendo a principal área que tem como objeto de estudos e propósito de intervenção na escola o corpo e o movimento. O entendimento, a partir do olhar atento e dos fenômenos que emergiram, em um contexto reflexivo e dialógico, foi de que as propostas pedagógicas eram tradicionais, com diálogos restritos ao envolver os educandos, fortalecendo muitos comandos de execução. Todos reconheceram a importância de um projeto mobilizador da experiência e da expressão.

Nesse contexto, o corpo sensível, pulsante e expressivo dos educandos, discretamente estava lá e, de modo geral: “Ninguém soube se o coração vibrou [...]” (BARROS, 2010, p. 44), pois faltou acelerar o corpo criador e permitir a expressão, o sentir o corpo e suas manifestações, seu ritmo interno, com os pés no chão, mas também no ar. Os ambientes, os recursos e os movimentos eram muito restritos, evidenciando que: “Nem marca dos pés no chão iriam ficar [...]” (BARROS, 2010, p. 44). As marcas do movimento na experiência eram mínimas e discretas.

O silêncio dos corpos criativos na Educação Física chegava a ser perturbador, pois não havia sons manifestos no contato dialógico do pular, correr, equilibrando, dançar, jogar, lutar...Havia barulhos desarticulados com a diversidade da cultura de movimento, poluídos de doer os ouvidos, de um monólogo confuso. “Tudo permaneceu sem um grito [...]” (BARROS, 2010, p. 44), um grito não de “guerra”, mas de aproximação de “paz”, de chamado para práticas envolvidas nos conteúdos da Educação Física, com coletividade e harmonia vibrante, do corpo na estesia, a fim de amenizar a anestesia. “Essa ‘anestesia’, que pode ser verificada no mais simples cotidiano de todos nós, precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo” (DUARTE JR., 2000, p. 3).

Processos disciplinares perpassam a condição do corpo inerte e disciplinado no ambiente e nas relações. Foucault (1987, p. 119) expressa que, no poder disciplinar: “O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’ [...] uma ‘mecânica do poder’ [...]

define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros [...] para que operem como se quer [...].”

Os participantes contrariaram as relações disciplinadoras e buscaram a liberdade do ser, pois estavam em uma dinâmica pessoal e coletiva de afetamento estético, a partir das formações do grupo. Confiaram que o corpo não é “[...] uma matéria passiva, submetida ao controle da vontade, obstáculo à comunicação, mas por seus mecanismos próprios é de imediato uma inteligência do mundo. Esse conhecimento sensível inscreve no corpo a continuidade das intenções [...]” (LE BRETON, 2003, p. 190).

As intenções foram confrontadas com o ambiente e as propostas se tornaram criativas, envolvendo uma diversidade de manifestações da cultura de movimento, sendo a sensibilidade afluída e valorizada. Contudo, o foco estava nos educadores. Assim, a dificuldade foi expandir e atingir os educandos, permitindo tempo e espaço de expressão e de diálogo. A consciência estava muito centrada no eu e não havia expansão maior do ser no outro, no mundo. Identificamos que não bastava estar sensibilizado no eu/individual, era necessário compartilhar. Ser sensível é atingir o outro com minha sensibilidade, é permitir estar aberto à mistura. Segundo Kunz (2004, p. 140), “[...] para redimensionar o espaço pedagógico onde a Educação, no sentido da ação comunicativa, se desenvolva é necessário que se oportunizem interações, onde seus sujeitos possam se manifestar como sujeitos”. Nessa perspectiva, apresenta-se a necessidade da “competência interpessoal” em que todos entram em uma interação de comum acordo para coordenar e sincronizar as ações como parceiros, “sujeitos interacionais”.

No início, tornou-se perceptível que o diálogo, a interação ampla, era a maior fragilidade evidenciada, e que solicitou a mudança de postura a fim de promover a troca. Foi preciso considerar que a “[...] linguagem é pulsação de minhas relações com o outro, nesse campo ocorre a comunicação” (NÓBREGA, 2008, p. 114). Nesse contexto reflexivo de expressão, Paula destacou a importância da mudança de postura: “[...] ignora-se ou não se evidencia o viés artístico que também se faz presente. Momentos em que havia crianças que estavam se divertindo com as atividades, aprendendo a fazer e superando seus limites iniciais, expressando sorrisos, que se evidenciava ao conseguir fazerem a atividade, o corpo transpirava com a intensidade. Todas as crianças participando, permitia a leitura do envolvimento das crianças com a proposta das acrobacias e dos movimentos circenses, que parece

lhes encantar". Havia uma comunicação latente. Era necessário, portanto, dar atenção, ouvir, sentir, perguntar, provocar movimento. "O homem é movimento, o movimento se torna gesto, o gesto que fala, que instaura presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui neste espaço está justamente a Educação Física" (SANTIN, 2003, p. 35). O ser em movimento é expressão e conhecimento em organização e auto-organização. Permitir essa dinâmica é responsabilidade dessa área.

Ao destacar o valor potencial de todos, Paula considerou que é possível ampliar culturalmente as aprendizagens envolvendo processos criativos do imaginário. Ela expressou: "*A Educação Física escolar permite transcender o movimento ensinado, vivenciar a cultura da arte corporal, a arte cênica, os palcos, as representações, a expressão corporal, nas linguagens da cultura, da história, da compreensão do belo. [...] A imaginação pode levar ao conhecimento. Nesse sentido, é preciso dedicar tempo para imaginar e criar, para que se possa realizar coisas diferentes*". Considerar que "a cultura da arte corporal" é transcender aos ensinamentos deixa em evidência a imaginação, a possibilidade de ligação entre o que vemos, o que é, e o que poderá ser na organização do conhecimento e no aprender, envolvido no corpo em movimento de modo a ampliar a dinâmica do corpo arte. Nossa sabedoria é fruto da nossa imaginação, no envolvimento imbricado dos objetos e sujeitos do conhecimento. O universo da arte foi colaborador na abertura ao imaginário e à criação, expressão e reflexões, fortalecendo os vínculos interdisciplinares na atuação educativa.

A valorização ampliada do ser esteve presente, pois a sensibilidade se mostrou como possibilidade na organização do conhecimento no universo da Educação Física, integrada ao ambiente educativo. Jorge revelou: "*Eu identifiquei que, quando nos sensibilizamos com as práticas, muito com a afetividade do grupo para valorizar a arte da criação, dos colegas que poderiam criar, pois tinham habilidades, conseguimos evoluir e fazer mais. Nossas práticas se tornaram mais construtivas*".

Para Santin (2003, p. 37): "A Educação Física terá maior identidade e maior autonomia quando se aproximar mais do homem [...]; quando deixar de ser instrumento ou função, para ser arte; quando se afastar [...] da mecânica e se desenvolver criativamente". O gesto criador é a solicitação nessa proposta de inserção na escola; a arte criativa na liberdade expressiva, pois desejamos a aproximação no ser. Fábio teve a oportunidade de recriar, na ginástica, técnicas no cavalo com alças

(Imagem 74), uma relação que apresentou no presente a ligação com o passado e projetou o futuro na ampliação de saberes. Fábio já foi atleta de ginástica artística e apresentou também no movimento sua história de vida. A diferença maior para ele foi “[...] encontrar na ginástica de competição a liberdade de expressar nossa história de movimento”.

Imagem 74 - Fábio no cavalo com alça criando técnicas de movimento



Fonte: Acervo da autora.

Todo o silêncio das casas e das ruas, da escola, na existência e no lamento pela não vida, pela negação da vitalidade, não convergem com os propósitos da Educação Física e torna-se motivo de um apelo à vida, à alegria, à rebeldia, que foram provocados pelos participantes. Passamos a desejar, para todos os educandos e educadores, o corpo penetrado nas árvores, misturado na dinâmica vital, do “saber pietante”, proposto anteriormente, que tem estrutura e movimento. Uma proposta pedagógica possível de conceber entendimentos, os diversos sentidos, pois “[...] sentido é aquilo a partir do qual compreendemos as coisas, são nossos ‘pré-conceitos’, sem os quais não se faz possível a compreensão” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 34).

Os sentidos são pessoais, porém envolvidos na cultura e na diversidade. O sentido “[...] não está inscrito nas coisas, o que permite que as pessoas atribuam

sentidos diferentes e, não raras vezes, opostos acerca de algo. É a nossa lente de perceber o mundo, ou ainda, a ‘janela’ pela qual olhamos as coisas, nossa mirada” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 34). Foi possível, nas propostas educativas, um movimento corporal tencionado pelo olhar, que provocou possibilidades pedagógicas no ser em seu saber e fazer docente.

A Educação Física revitalizou a escola, que passou a ter corpos vibrantes, conectados ao mundo, e se colocaram a brincar, dançar... Os participantes dialogaram com docentes das outras áreas e promoveram conhecimentos ampliados, otimizaram diversos ambientes, realizaram atividades integradas e de socialização. As relações interdisciplinares e transdisciplinares foram estabelecidas provendo encontros de saberes a ações conectadas.

O deslocamento para ambientes externos da comunidade e seu entorno, a construção de muitos recursos didáticos provocou muitos sons, cores, sensações e sabores. Foi possível, na Educação Física escolar, o movimento que ampliou o corpo, as expressões extravasaram o pensamento e a conexão com o meio ambiente, também em uma relação ecoformativa solicitada por Torre *et al.* (2008, p. 21), entendida como “[...] uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza”, em que a formação integral do ser humano ocorre na sua relação com o mundo. Merleau-Ponty (1999) destaca a fundamental experiência vivida do “ser no mundo”, do ser fenomênico e toda estrutura fenomenal dialógica, no mundo da vida (*Lebenswelt*). O chamado é o corpo, tornando também a relação da unidade sujeito e objeto um fenômeno.

No movimento vivido (Imagem 75), é possível perceber o envolvimento perceptivo do ser no universo dos desafios corporais e suas habilidades, do corpo arte que dialoga com a corda e estabelece acordos motores que permitem a evolução das aprendizagens. O planejamento das atividades da Educação Física, na perspectiva inter e transdisciplinar, foi fundamental para estabelecer correlações com o potencial do corpo arte e as experiências envolvidas, no contato ecossistêmico e conexões do humano e da natureza.

Imagem 75 - Desafios de movimento e percepção nas práticas propostas pelos participantes com os educandos



Fonte: Portfólio dos participantes.

O ambiente da escola passou a ser explorado a fim de ampliar os sons e de deixar marcas. Não somente o “[...] corpo do homem penetrou sob árvores [...]” (BARROS, 2010, p. 44), mas penetrou nas árvores, um lugar de seiva, da oxigenação, das ramificações, dos nós, das bases sólidas, do balanço, possibilitando nos alardear para que nosso corpo jamais silencie. Foram práticas no mundo vivido, pois: “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. ‘Há um mundo’, ou, antes, ‘há o mundo’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Nessa comunicação com “o mundo”, que já estava ali e que precisava ser manifesto, foi compartilhada uma proposta que valorizou o mundo vivido e, a partir dele, a ampliação das experiências próprias e entendimentos. Foi fundamental nas aprendizagens e saberes considerar que o mundo já está amplamente constituído antes de refletir sobre, pois é preciso ter intencionalidade e olhar para ele a fim de visualizar seus fenômenos. Foi possível visualizar uma realidade que “[...] permaneceu sem fundo suspiro” (BARROS, 2010, p. 44) por muito tempo e passou a ter ruídos de fundo, da musicalidade, dos poemas, do jogo, dos brinquedos, dos bastões, do berimbau... da cultura (Figura 11).

Figura 11 - Práticas propostas pelos participantes na Educação Física com provocações ao corpo arte



Fonte: Elaborada pela autora. Imagens: Portfólio dos Participantes.

O corpo vibrante na Educação Física escolar está envolvido no processo educativo. Precisamos, dessa forma, considerar “[...] a educação como relação entre sujeitos em um processo de comunicação e, portanto, na qual o mundo da vida torna-se referência fundamental, pois é ele o horizonte de sentido dos indivíduos participantes nesta interação” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 242). Todo esse envolvimento no mundo vivido está em uma dinâmica de troca, de profundidade de contato, em que as linguagens emergem nas relações de diálogo. O processo educativo considerou nos sujeitos que o percurso da aprendizagem não ocorre somente cognitivamente, mas na conexão com as dimensões afetivas, sensoriais, orgânicas tensionadas pelas intenções e pelas intervenções.

Uma das grandes dificuldades foi tornar efetivo os processos comunicativos, em virtude das características pedagógicas de aula que estava sedimentada. Paula destacou: *“De modo geral, as crianças se envolveram com as brincadeiras experienciando movimentos que, para alguns, são entendidos como novas. Há dias em que as crianças descrevem situações que consideramos ser mais relevantes, porém, na sua maioria, as crianças continuam demonstrando dificuldade de expressar o que sentem. Geralmente, quando questionamos sobre o que acharam, é comum surgir palavras limitadas como: legal, evidenciando a necessidade da educação do*

ser sensível defendida por Duarte Jr. (2000)". A condição estética ficou como uma possibilidade de ampliar a comunicação e a expressão, pois esta é uma formação experimentada por eles e valorizada pelos resultados evolutivos de cada um. As dificuldades de expressão e vocabulário apresentadas pelos educandos evidenciaram as limitações do corpo arte na linguagem e sua oralidade. Assim, tornou-se fundamental ampliar as oportunidades de diálogo a fim de alargar a expressividade.

Talvez um corpo de pernas para o ar, sugerido por Portinari, em sua obra *Cambalhota* (Figura 12), invertido e alterando significados, que, além de deixar marcas dos pés no chão, também deixa das mãos, da cabeça, do corpo inteiro. Contudo, são mãos expressivas, de apoio e de impulso ao corpo arte, e não limitadas aos códigos da escrita, calejadas de segurar e tencionar o lápis. Também dos pés que saltam, que absorvem impactos, que jogam para o ar e não apenas marcham em um ritmo sincronizado e linear.

Figura 12 – *Cambalhota* (1958), de Candido Portinari



Fonte: Museu da Infância.³⁵

Desejamos também o corpo invertido nas diferentes manifestações da Educação Física e nos ambientes educativos, nas brincadeiras, na dança, na

³⁵ Disponível em: <http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_iber/acervo_portinari.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ginástica, nas lutas, entre outras (Imagens 76 e 77). Consideramos a reversibilidade possível, a dinâmica de ver em diferentes direções, ângulos e distâncias. Entre o visível e o invisível ocorrem diferentes percepções e concepções. Para Merleau-Ponty (1999), o corpo está em situação, pois habita o mundo e nele reconhece os objetos por uma certa ordem que o compõe e o identifica, uma certa identidade. As inversões solicitam uma atitude corporal entre a tarefa e a orientação - é preciso, por exemplo, inclinar o corpo para ver. “Sem dúvida, dir-se-á que o rosto ‘direito’ é, entre todos os aspectos possíveis de um rosto, aquele que mais frequentemente me é dado, e que o rosto invertido me espanta porque só o vejo raramente. [...]. Inverter o objeto é retirar-lhe sua significação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 340).

Ao invertermos o objeto, ocorre a possibilidade do estranhamento, pois altera os significados em que as orientações espaciais aparecem distorcidas. Nesse contexto, o corpo apresenta-se como objeto no mundo e que não é como outro objeto qualquer, pois é objeto movente e tem a imprevisibilidade do movimento, não é estático e permite muitas significações. O espectador, o sujeito no contato, estabelece relação para a significação. *“Foi muito interessante ver as coisas, as pessoas de outro foco, pois enxergamos que tem mais ângulos, com detalhes e coisas que nunca tínhamos visto e pensado, porque simplesmente não tínhamos olhado. Por exemplo, os pés podem sair mais do chão e que estamos aproveitando pouquíssimo os deslocamentos em diferentes direções nas práticas da capoeira e Educação Física de modo geral”* (Antônio). Com efeito, isso indica que, no rosto em movimento, está a fisionomia, há traços familiares e detalhes para serem compreendidos, pois sempre será um rosto, com percursos que possibilitam produzir significação. No entanto, é também essencial olhar como algo inédito, uma oportunidade de estranhamento e de ver outros ângulos, outras estruturas, em um olhar amplo e uma visão global nas possibilidades de ser e nas especificidades.

Imagem 76 - A cultura da capoeira na escola: o encontro na roda



Imagem 77 - A cultura da capoeira na escola: os desafios de movimento na roda



Fonte: Acervo da autora.

A Educação Física valoriza o corpo invertido, provoca o estranhamento da visão no movimento em uma fisionomia familiar, de não reconhecer por algum momento, permitindo outros significados. Quando um objeto é estático, ele logo é reconhecido e não provoca a curiosidade, a observação, a busca de concepções, pois eles já estão dados. Se imobilizarmos e delimitarmos as partes, perdemos a expressão.

[...] seu ser objeto não é um ser-para-o-sujeito-pensante, mas um ser-para-o-olhar que o encontra sob um certo viés e, de outra maneira, não o reconhece. É por isso que cada objeto tem 'seu' alto e 'seu' baixo, que indicam, para um dado nível. Este é o lugar 'natural' que 'deve' ocupar. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 340).

O ser está para ser contemplado na sua dinâmica criativa, e, a partir desse olhar, visualizar o fenômeno. "Ver um rosto não é formar a ideia de uma certa lei de constituição [...], os rostos não se oferecem frequentemente em posição rigorosamente vertical, não há nenhum privilégio estatístico a favor do rosto 'direito' [...]" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 340). O mundo não é a imagem pronta, ele é o que os olhos podem ver em movimento do ser no corpo próprio que é arte. O questionamento no processo educativo é porque sempre olhamos na mesma direção, no mesmo nível, ângulo. A imobilidade, a objetivação, o olhar limitado e restrito, simétrico, direto e sem reversibilidade limitam os reconhecimentos.

Uma das grandes preocupações é em torno do corpo tratado nas representações idealizadas, em um estereótipo de corpo como objeto de arte que

satisfaz o imaginário social, cúmplice de fantasias que determinam o corpo belo como refém de padrões estéticos. Estes configuram um modelo ideal a ser copiado e conquistado, envolvido em encenações que o tornam estáticos e reprodutores, como estátuas vivas e desfiguração do corpo criativo, abalando contradições na subjetividade humana, entre as ilusões das imagens impróprias e as representações estáveis que se tornam modelos culturais de percepção (JEUDY, 2002)

A cultura manifesta na rua, na expressão da experiência vivida, conecta o ser social e cultural, assim em diferentes posições, de pernas para o ar e com os pés no chão, na circularidade, com olhar atento... Nessa amplitude de ações e de potenciais ocorreu a dinâmica do mundo cultural do movimento, na perspectiva do ser integral. É inadequado definir o objeto apenas fragmentado, é preciso ter acesso e noções na espacialidade, do todo.

Olhar para um fragmento permite atenção aos seus detalhes visíveis que remetem e integram a visão da totalidade. Entretanto, a visão abrangente é fundamental, ambas devem ser uma constante. É o sujeito da percepção que precisa olhar os ângulos, direções, distâncias para ter acesso aos objetos, contornos, fundos, figuras. Para Merleau-Ponty (1999, p. 340), o sujeito da percepção é “[...] este olhar que só tem poder sobre as coisas para uma certa orientação das coisas, e a orientação no espaço não é um caráter contingente do objeto, é o meio pelo qual eu o reconheço e tenho consciência dele como de um objeto”. É permitir a imaginação fluir e enriquecer o nosso mundo.

É por meio da orientação que, sem dúvida, “[...] posso ter consciência do mesmo objeto em diferentes orientações e, [...] posso até mesmo reconhecer um rosto invertido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 340). O mundo percebido é aquele da nossa relação, pois tudo que é concebido tem relação ao percebido, apreendido na orientação, uma ligação do ser e do ser orientado. Aquele de pernas para o ar que, muitas vezes, é preciso inclinar a cabeça para ver.

A ação corporal possibilitou a inclinação e o olhar em diferentes ângulos. Inicialmente, são provocadas na experiência sensível, porém é necessário ter liberdade e arranjos desafiadores, com recursos materiais e corporais. Foi nessa intencionalidade que as atividades propostas (Imagem 78) tiveram êxito e ativaram os olhares e as percepções em diferentes direções. A ginástica foi uma prática que contribuiu com a ampliação das habilidades e dos recursos.

Imagem 78 - Práticas de desafios corporais na ginástica



Fonte: Portfólio dos participantes.

Para Merleau-Ponty (1999), existe um nível primordial (o sentido original, solo originário, a essência) que está no horizonte das nossas percepções, como experiências pré-reflexivas, porém nunca são alcançadas ou tematizadas em apenas uma percepção expressa. É necessário ampliar percepções do visível, no horizonte do invisível, pois os níveis alternados que vivemos são visíveis quando é lançada a âncora no “ambiente” que se propõe a nós.

O corpo e o mundo são um campo de presença no qual a percepção e o sensível são apreendidos, o ser/saber que habita é a ancoragem do ser no mundo que concebe sentido e indica traços de direção. A percepção é um acontecimento gerado no corpo e no mundo ao mesmo tempo, portanto é necessário olhar, ter intencionalidade possibilitando a ancoragem na experiência vivida, na organização do conhecimento “encarnado”. “[...] a ciência e o conhecimento em geral não podem ser pensamento de sobrevoo, mas sim de ancoragem, fenômeno situado, experiência vivida que permite o acréscimo de sentidos históricos, sociais, culturais, afetivos” (NÓBREGA, 2010, p. 11).

A organização e a conquista do conhecimento profundo, do corpo que se estende ao mundo, da subjetividade corporificada e na intersubjetividade, ampliam o diálogo e sua capacidade reflexiva, em uma espacialidade que une o sujeito ao mundo. Na capoeira (Imagem 79), é possível ficar de pernas para o ar, envolvido no som que é produzido pelo corpo e seus instrumentos, que se lança ao mundo e ao corpo, que retorna pela sensorialidade de ouvir. A tensão senciante e pensante aguçada em um diálogo aberto e imprevisível.

Imagem 79 - Roda de capoeira no campo da escola



Fonte: Acervo da autora.

A capoeira, como jogo rítmico expressivo, foi lembrada no contexto da cultura e valorizada pelo grupo. Identificar as raízes culturais afrodescendentes é um jogo dialógico complexo, de perguntas e de respostas, nos golpes, nas esquivas. A dinâmica vital permaneceu, impulsionada na sensibilidade e na racionalidade. Exigiu a dinâmica interpretativa constantemente, e, na roda, manteve-se a circularidade mobilizada pelo ritmo da musicalidade. Além disso, o jogo não acabou, esteve em constante evolução.

A ancoragem permitiu compreender que tudo o que percebemos estava relacionado em um ambiente espacialmente anterior. As nossas experiências transmitem uma espacialidade que já foi adquirida, e nossas percepções são espaciais, pois tem orientação, referem-se ao que foi precedido, ou seja, já estão operando no mundo no qual estamos situados. Para Merleau-Ponty (1999), o primeiro nível espacial não encontra ponto de ancoragem, pois, para ser determinado no espaço, necessita ser posterior, e, também, não é orientado “em si”. Torna-se necessário, assim, que a primeira percepção e o primeiro poder sobre o mundo apareçam ao sujeito como a execução de um acordo anterior, resultante entre ele e o mundo, demonstrando que história é continuidade de uma pré-história. A existência pessoal torna-se a retomada de uma tradição pré-pessoal. Existe algo, um sujeito e um mundo antes de estarmos nele que precisamos considerar, pois demarca um lugar.

Esse “espírito natural” é o corpo aderido ao mundo que dá seu sentido à toda percepção ulterior do espaço, sendo recomeçado a todo momento. O espaço e a

percepção indicam, no interior do sujeito, uma comunicação mais velha que o pensamento, o espaço está assentado em nossa faticidade. O espaço não é um objeto, não é ato de ligação do sujeito, nem possível de observar, pois ele está suposto em toda observação, ele é constituído na abrangência da consciência. O espaço como movimento do corpo pensante que, na experiência, é indissolúvel do presente, do passado e do futuro, em uma dinâmica estética do corpo.

Na roda de capoeira, pudemos identificar essa conexão de manifestações culturais que foram construídas com pontos de ancoragem, pois são muitos elementos fundantes que foram consolidando-se e sendo registrados na linguagem corporal, na historicidade impregnada, na herança cultural, na comunicação dialógica. Participantes e educandos (Imagens 80 e 81) integraram manifestações expressivas, em que o gesto comunicou, questionou e solicitou comunicação, resposta.

Imagem 80 - Diálogos entre participantes e educandos na roda de capoeira na quadra da escola



Imagem 81 - Diálogos entre participantes e educandos na roda de capoeira no campo da escola



Fonte: Acervo da autora.

Na experiência do corpo arte, nunca o saber é estanque e acabado, com início e final fixo; é um navegar, um fluxo; é percepção de espaço e o reconhecimento que sempre tem algo anterior que precisa ser considerado. Para Mateus: *“Foi incrível, da Puxada-de-rede interligamos o maculelê, depois a capoeira, tudo está misturado porque foi criado pelo povo para expressar sua arte e desejos também, inclusive protestos de liberdade. Hoje os capoeiristas preservam muito essas práticas”*.

Entendemos que o corpo na educação é gigante e tem sua trajetória, sua historicidade, seus registros anteriores, que influenciam as percepções, e que também é necessário, por vezes, nos afastarmos deles para melhor visualizá-los. Visitar o museu oceanográfico da UNIVALI foi um dos primeiros movimentos de olhar sensível

para fora da escola, na compreensão de que o ser refina seus sentidos com a arte e encontra nela um campo fértil para estesia, o qual reverbera no ser da Educação Física.

Foram várias as provocações ao ser sensível em uma perspectiva de “transaberes”, com objetos, sons, cheiros, gostos, texturas. No museu, diversos contatos foram possíveis e afloraram saberes, envolvidos na relação com o mar, considerando toda sua importância por fazer parte da nossa realidade, cultura e história. Na sensibilidade, foi possível aflorar movimentos intuitivos, perceptivos, interpretativos, na compreensão dos fenômenos. Para Nóbrega (2008, p. 115), na atuação nas escolas, é necessário considerar que as “[...] experiências do contato humano, dos gestos construídos em diferentes culturas amplificam o olhar como campo de experiência sensível e da imputação de sentidos”.

Ao atribuírem sentidos, o entendimento foi estabelecido na experiência e muitas relações reflexivas ocorreram em torno da relação com o mar e do ser humano, da constituição cultural e social do povo, da tradição que carrega memórias e impregnou marcas, tatuagens profundas da vida marinha e da sobrevivência nela e por ela. Os pescadores foram lembrados quando os participantes e os educandos visualizaram os objetos de pesca, de extração de óleo de baleias, os barcos que abrigam vidas e desbravam oceanos. Muitas manifestações que fazem parte desse universo de conhecimento tão intenso, carregado de ondas, turvas, por vezes, e outras tão tranquilas e transparentes. A “Puxada de rede” foi um dos primeiros rituais de movimento artísticos do universo do mar lembrados e que provocou muitas práticas relacionadas na Educação Física.

Ir para a praia e brincar, com recursos construídos por cada participante, foi a concretização da proposta que valoriza a experiência, pois provocou o envolvimento e o planejamento coletivo. A temática da Educação Física na praia e seus conteúdos foi um movimento reflexivo e dialogado, pois “[...] nos reunimos para escolher o tema que será trabalhado durante o semestre. Após muita conversa acabamos por escolher o tema: ‘Brincando na praia’. Logo depois da escolha, então, produzimos um roteiro das aulas com as datas e suas respectivas práticas na praia. Com isso, tivemos que pensar com quais atividades iríamos realizar as práticas, e surgiram várias ideias. Os alunos deram ideias ótimas, principalmente das brincadeiras que já conheciam como castelo de areia, frisbee, surf, frescobol, taco, futebol e muitas outros” (Fernando). O

envolvimento educativo foi coletivo no desejo de promover ao corpo arte práticas com muitas conexões sociais, culturais, humanas e ecológicas.

No percurso do ser sensível, o barco (Imagens 82 e 83) muito já navegou e sua ancoragem é também passageira. Há tempo apenas de ser visualizado, reconhecido e habitado e permanece a deslizar sobre a imensidão do mar. É preciso navegar! Tinha muito para olhar e sentir!! Em diferentes direções, na reversibilidade.

Imagem 82 - Aula de Educação Física no barco



Imagem 83 - Atividades simbólicas que desafiaram o olhar



Fonte: Portfólio dos participantes.

Ampliar os horizontes de percepção é uma finalidade da Educação Física. Assim, sair dos muros da escola é uma maneira que encontramos. Não podemos ancorar definitivamente, portanto navegamos pelos ambientes e recursos, provocando novas ancoragens olhares, balanços, desequilíbrios, sensações, pulsações, movimentos. O olhar foi contemplativo e intrigante, provocou o corpo para se dirigir ao fenômeno, olhar amplamente e, às vezes, até cobrir um olho para um focar mais específico. “[...] movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo. Situamo-nos nas coisas dispostos a habitá-las com todo nosso ser. As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um certo gesto [...]” (NÓBREGA, 2010, p. 72). Nesse envolvimento corporal, há processos de criação, não apenas representação, e as experiências vividas são interpretadas de acordo com os fenômenos existenciais que emergem.

Envolvidos na criação, as práticas da Educação Física no barco desconstruíram os modelos tradicionais de aula. Na chegada, não ocorreu alongamento e nem corrida de aquecimento. Antes de tudo, todos foram reconhecer o ambiente, sentir sua textura, suas cores, seus movimentos, olhar os detalhes e a imensidão que se perde

no horizonte, entre o visível e o invisível. A ambientação livre tornou-se necessária a fim de suprir a curiosidade, a vontade de conhecer. Muitas sensações foram provocadas e expressas, o equilibrar e o desequilibrar na tontura, a admiração pela natureza, a acomodação para continuar sentindo. Uma história de piratas foi contada, todos na roda, fascinados pelos mistérios e pelas surpresas; muito movimento simbólico e solicitação ao corpo sensível. Diversas habilidades foram solicitadas na dinâmica que o enredo possibilitava, do pirata que corria, pulava, girava em seu barco, do valente cheio de força para defender seu barco e ainda manter o equilíbrio. Depois, o baú do tesouro que envolveu a caça ao tesouro, lotado de surpresas e de movimentos.

Ao valorizarmos que a “[...] intencionalidade não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade” (NÓBREGA, 2010, p. 72), ampliamos experiências no corpo em movimento, em diferentes propósitos na Educação Física. Um brinquedo tradicional da praia - o *Frisbee* - foi lembrado, sugerido e construído pelos educandos (Imagens 84 e 85). Para Fernando: “*Avaliamos que a aula foi muito interessante, acabamos por instigar a imaginação e o artístico dos alunos*”. Todos construíram e pintaram o *Frisbee* com muito envolvimento e criatividade. Muitas imagens que remetem ao mar foram lá registradas. A expressão na arte do desenho e da pintura possibilitou o refinamento estético, aguçou a sensibilidade sensorial, os aspectos psicomotores, perceptivos e, principalmente, o desejo de brincar de todos.

Foi possível valorizar que “[...] a experimentação das técnicas corporais procura aprofundar a relação do ser-no-mundo, compreender a espacialidade do corpo, a tonicidade, a linguagem do gesto, do silêncio e da voz” (NÓBREGA, 2011, p. 133). É por meio das manifestações de movimento que nos relacionamos e nos envolvemos corporalmente no diálogo e na construção de saberes, pois as “[...] experiências do contato humano, dos gestos construídos em diferentes culturas amplificam o olhar como campo da experiência sensível e as dobras entre corpo, mundo, relações com o outro” (NÓBREGA, 2011, p. 133).

Imagem 84 - Construção do *Frisbee* pelos participantes e educandos



Imagem 85 - Jogos na praia com *frisbee* construído



Fonte: Acervo da autora.

Nas ancoragens realizadas e possíveis, fomos à areia da praia, à beira mar de Itapema, a fim de registrarmos nossas marcas dos pés. Entretanto, o que ficou? Foram as marcas do/no corpo inteiro provocadas pelo prazer da liberdade de movimento, pelo brinquedo *Frisbee*, pelo contato da pele na areia, o brincar livre, coletivo e individual e que resultou em conhecimentos do vivido na experiência. O corpo que quebra o silêncio da escola e também vai para a rua, na recuperação do “se-movimentar”, sugerido por Kunz (2004), do ser anterior ao movimento.

As crianças jogavam o *Frisbee* e ficavam observando seu deslocamento e retorno. Nessa dinâmica, movimentavam-se. Em um diálogo constante, ocorriam aprendizagens motoras, conquistas de muitas habilidades de movimento, ampliando o repertório. Para Tamboer (1979), baseado nos estudos de Gordijn, os significados nascem somente no processo do diálogo. O homem pode questionar e responder aos significados motores, as respostas aos significados são reconhecidas somente na própria atividade. Desse modo, a unidade do mundo é experimentada diretamente no corpo.

O foco no Ser é uma atenção para as experiências do corpo arte no movimento expressivo, e os recursos e os ambientes são fundamentais. Esse envolvimento pode promover o “sentirpensar”, que são categorias complementares ou duas polaridades, que envolvem no sentir o âmbito afetivo-emocional e no pensar o âmbito cognitivo (MORAES; TORRE, 2002). Também foram envolvidos nos propósitos ecoformativos que valorizam o ser na sua origem, como pertencentes à natureza. Essa ligação perceptiva humana de diálogo, em conexão com o

[...] mar, um cenário de admirável beleza e simbolismo para desnudar a alma, para mergulhar em ideias e sentimentos [...]. O mar é esse sábio conselheiro que pode representar o 'outro eu' com o qual às vezes dialogamos. O eu real e o eu desejável, ético. (TORRE, 2008, p. 114).

Sim, o mar foi para os participantes o ambiente desejável e que provocou muitas aprendizagens a partir dos fenômenos que emergiram. As temáticas foram importantes no envolvimento dos conteúdos da Educação Física, do ser que brinca, constrói brinquedos e cria brincadeiras. Ampliar a coletividade, o envolvimento de todos na organização do conhecimento foi uma ação fundamental, processos éticos cooperativos em contato com o meio ambiente na busca de sensibilização e de entendimento das práticas. *“Foi incrível o quanto o mar nos proporcionou harmonia, liberdade e descarga de energias acumuladas. Foi possível correr muito, cavar na areia e deixar lá as forças contrárias ao bem-estar e criatividade”* (Laura).

Realizar a aula no morro que pertence ao Parque do Atalaia, em Itajaí, próximo à comunidade escolar, foi uma prática que favoreceu muito as manifestações do corpo arte e a proposta da Educação Física que valoriza o estético. Nas práticas, foram possíveis as aproximações com a origem da estésica. *“Abrirmo-nos à estesia fundante, eis a questão básica para qualquer construção de um sentido mais amplo e abrangente [...]”* (DUARTE JR., 2000, p. 162). Identificamos o quanto a natureza colabora com a estesia com seu ambiente, suas cores, seus elementos e seus movimentos.

A liberdade de expressão e de criação possíveis nos desafios naturais existentes no contato com a natureza favoreceu, também, a relação do ser com sua própria natureza de proposta ecoformativa. Foi possível evidenciar as ligações que a cultura do mar trouxe na religação dos sujeitos com os recursos locais e a cultura. A escola, foi, assim, ampliada, pois: *“Saímos para outros lugares que existem no nosso município e são para a educação, como isso foi importante. Muitas vezes queremos tudo no mesmo lugar, mas não é possível. Sair, circular, ter contato social e cultural na nossa cidade foi surpreendente. Tenho amigos profissionais da Educação Física fazendo muitas práticas importantes fora da escola e precisamos valorizar”* (Rita).

Entre as diversas manifestações culturais socializadas e envolvidas, o Boi de Mamão (Imagem 86) surgiu imponente no encontro com a cultura açoriana local. As personagens, as cantigas, as danças fizeram parte das práticas. A experiência de ser o Boi de Mamão foi a expansão do ser artístico que, nas fantasias, sentiu na pele os

desafios da personagem e de seu jogo, na tensão do sensível-inteligível, promovendo o ser da atividade estética, no jogo livre proposto por Kant (2005).

Imagem 86 - Brincadeiras coletivas com personagens do Boi de Mamão



Fonte: Acervo da autora.

Foram inúmeras as possibilidades de ação no envolvimento do corpo arte na Educação Física, imerso na cultura, no social, no humano em todas as dimensões. O Boi de Mamão também favoreceu o Mercado Público (Figura 13) como ambiente de aula para a Educação Física, como já mostramos, de forma a ampliar os recursos culturais. A aula ocorreu com os integrantes do Grupo municipal do Folclore do Boi de Mamão.

Figura 13 - Matéria no jornal das práticas no Mercado Público



Fonte: Jornal "A hora de Itapema.

Foi possível a ampliação do âmbito cultural da Educação Física com envolvimento na cultura da cidade. O planejamento nesse foco envolveu conteúdos e objetivos relevantes, com encaminhamentos metodológicos muito coerentes, valorizando o contato, as diferentes linguagens e os resultados como uma importante conquista teórico-prática para a área.

O envolvimento da Educação Física, com seus profissionais e com a cultura local, integrou o ser humano à sociedade, à arte, ao corpo, considerando que:

Toda educação seria uma educação física ou mesmo uma educação do corpo? Sim e não. Sim se pensarmos do ponto de vista ontológico e não se pensarmos com uma razão didática. No primeiro sentido corremos o risco da hipostasia e no segundo da instrumentalização do corpo. Talvez o mais indicado seja nos situarmos na dobra, no enigma. A originalidade desse pensamento não está na antinomia, mas no cruzamento, **no quiasma**, nas dobras que envolvem o acontecimento. A animação do corpo não está no inventário das partes ou na encarnação de um espírito como pólos opostos, encontra-se na experiência do corpo, em sua reflexividade capaz de colocar o sujeito em relação com o mundo e assim inaugurar atos de conhecimento. (NÓBREGA, 2008, p. 401, grifo nosso).

É no quiasma, ou seja, no cruzamento de todas as dimensões humanas, que se estabelece a fusão no “ser corpo”, do corpo-próprio que é um terceiro ser, uma terceira pessoa em que todas as dimensões se tornam uma unidade viva e complexa, ontológica. Para Nóbrega (2014, p. 1177), o corpo, “[...] como entrelaçamento, inerência, quiasma da natureza, da linguagem e do corpo, para fundamentar [...] uma ontologia indireta refere-se ao diálogo profundo e constante que Merleau-Ponty realiza com as ciências, a arte, a literatura”.

Também os recursos tecnológicos foram aliados na escola para ampliar os conteúdos e os recursos como, por exemplo, a nuvem de palavras criadas com as expressões dos educandos sobre o tema trabalhado. A sala de informática tornou-se também um ambiente humanizado para sentir e pensar a Educação Física. Para Paula: “As *palavras sobre o mundo do circo buscam inserir a criança num imaginário/real, das possíveis emoções, fantasias, memórias, sensações que o tema circo possa causar nas crianças, trazendo-as conscientemente para o lúdico, respeitando a criança, sem negar o conteúdo e a aprendizagem*”. A cultura do circo foi uma manifestação de movimento cultural que provocou o corpo no universo artístico, envolvendo fantasias nos pensamentos e nas emoções.

O universo circense na escola contribuiu muito para colorir o ambiente despertar o visual, desafiar o movimento, criar recursos e estratégias, recuperar a

história da Educação Física (Imagens 87 e 88). Todos despertaram o ser artista e a criação. Foram conteúdos que possibilitaram a abertura do ser sensível na organização do conhecimento.

Imagem 87 - Espetáculo: Cultura circense na escola - malabares



Imagem 88 - Tábua de equilíbrio no espetáculo circense na escola



Fonte: Acervo da autora.

Os desafios apresentados em torno das diversas modalidades circenses possibilitaram aprendizagens de muitas técnicas estruturadas e livres. Ações que despertaram as origens, a riqueza cultural ressignificada, os inúmeros recursos e habilidades humanas e sociais. Entre as reflexões das práticas pedagógicas evidenciamos um dos seus propósitos:

A partir da cultura circense, contemplada como conteúdo da Educação Física escolar, buscamos a valorização da linguagem oral/escrita e da corporeidade que tem como base o movimento humano e a temporalidade. Ao promover por meio da comunicação o entendimento e reflexão é possível mobilizar os processos reflexivos e críticos, num alargamento do conceito de racionalidade em que a linguagem é pensada numa perspectiva de intencionalidade comunicativa. O movimento humano inaugura um diálogo com o mundo e cria uma pragmática universal culminando com o potencial expressivo, na relação teórico/prático. A compreensão sobre o movimento humano no campo da Educação Física vem acompanhada de um elemento que se traduz na linguagem. Do movimento, como contato primordial, que inaugura um sentido que constrói as significações e sentidos, num movimento contínuo de abertura para o mundo. (MELLER *et al.*, 2016, n.p.).

A partir dos propósitos da diversidade de manifestações da cultura de movimento, foi possível valorizar a Educação Física, especialmente na escola, como um ambiente sensível e de aprendizagem. A estética que nos propomos a experienciar foi valorizada e, hoje, também está presente nas bases legais da

educação³⁶. A estética tornou-se um campo importante de estudos, contribuindo para a capacidade apreciadora da arte e suas expressões.

Reconhecemos o quanto a estética tornou-se um propósito emergente de recuperação, em virtude do ser sensível sufocado pela racionalidade a partir de visões dicotômicas instituídas. Ocorreu o favorecimento do ser sensível-inteligível, solicitado na realização das práticas que retomaram os propósitos artísticos, de apreciação, tanto na realização efetiva quanto na visualização concreta dela. Identificaram que são necessários planejamentos e desenvolvimento de ações com base e propósito estético. Olhar ou realizar uma partida de vôlei, uma coreografia de ginástica, uma brincadeira teve o mesmo fundo estético e valor que visitar um museu, assistir a uma peça de teatro, a um show musical.

A Educação Física foi um momento em que o corpo arte foi solicitado e se fez presente, invertendo a denúncia da poesia de Manoel de Barros e anunciando que há barulho de corpo em movimento rítmico, expressivo, artístico, sensível nas ruas, e com muitos gritos; o coração, todos sentem e sabem que bate pulsante no ritmo solicitado e as coisas em pleno movimento, conectadas dialogicamente ao corpo - e nada permaneceu parado. Foi o que disse Jorge a partir das vivências nas intervenções da Educação Física, quando envolvido esteticamente na poesia que criou, deu sentido vivo à liberdade e ao enfraquecimento das coisas paradas:

*Ao ar Livre,
a criança vive[...]
e se tiver pique-bandeira
corrida e muita alegria,
a criança tem um ótimo dia.
Jorge (Participante)*

Todo esse envolvimento sensível e vital cognitivo apresentou o ser estético em ação no jogo como atividade estética, que não é mera representação, mas ser no jogo

³⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN Nº 9.394/96) propõe que a educação, no Art. 2º, princípios de “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, p. 27833). Já o Art. 43 traz a formação da Educação Superior que “[...] tem por finalidade: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, p. 27837). São ligações que possibilitam “[...] suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração” (BRASIL, 1996, p. 27838). Foi possível envolver os propósitos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física (BRASIL, 2017, p. 171), a qual “[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade”. Indica a fruição possível na apreciação.

livre. “Ao ar livre” (Jorge), todos nós criamos e exploramos esteticamente. Igualmente, ao “[...] olhar da criança brilha, mais que o sol do meio dia” (Jorge), transcendemos os campos de visão e dos demais sentidos. Nesse movimento ampliado do corpo, identificamos o corpo arte se consolidando na Educação Física, envolvido nas experiências sensíveis-inteligíveis do ser. Assim sendo, expressamos as dinâmicas do ser no jogo, nas experiências sensíveis da Educação Física no texto a seguir.

5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATIVIDADE ESTÉTICA É O SER NO JOGO

Imagem 89 - *Porta do inferno* (1880-1917), de Auguste Rodin



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em março de 2017.

A obra *Porta do Inferno*³⁷, de Rodin, instigou a pesquisadora para o fenômeno do corpo no jogo como atividade estética, no “jogando-se”, na relação integrada do ser e dos objetos fenomenais, na expressividade dialógica que, na desarmonia, busca harmonia em uma tensão imbricada do ser sensível. Essa é uma harmonia que permite delírios e desencontros provocadores de novos encontros do ser na dinâmica da consciência. Valorizar o ser perceptivo e as possibilidades de entendimento provocadas foram, para Kant (2005) e Merleau-Ponty (1999), um avanço para refletir e equilibrar a perspectiva racionalizada proposta por Descartes do “eu penso” para “eu posso”.

Ao apreciar a obra, na exposição de fotos organizada pela pesquisadora, os participantes ficaram instigados com as expressões do corpo esculpidas no bronze, com tantos detalhes. O olhar sensibilizador do corpo em diferentes linguagens foi fundamental para refletir sobre o corpo em movimento na experiência. Maria expressou: *“Nossa! Parece que eles estão em apuros, buscam socorro para resolver a situação. Como o artista foi sensível ao modelar os detalhes que mostram os sentimentos, conseguimos identificar praticamente o que querem dizer”*. Em torno dessa obra, todos ficaram sensibilizados com a expressividade e procuraram refletir sobre as condições e os potenciais do corpo arte para ser, fazer e viver na atividade estética, como jogo expressivo. Posteriormente, a obra “Porta do Inferno” também motivou para a leitura da obra a *Divina Comédia*, ampliando o envolvimento imaginário e criativo do corpo arte.

O jogo, nos seus propósitos, não é instrumentalização no universo da esportivização, proposto a partir da modernidade até os dias atuais. Ele é livre na expressão do ser no diálogo, na imprevisibilidade que emerge dos fenômenos de ser posta pelo conhecimento e em um ato expresso de identificação. A consideração e a valorização da experiência vivida foi integrada à tensão constante do ser que esteve no jogo e que permitiu a imprevisibilidade, a livre expressão que possibilita o diálogo e a reflexão na (re)organização do conhecimento, em uma perspectiva estética. O jogo é corpo em movimento, que ativa sentidos, possíveis no ser vital cultural, social, psicológico, biológico das células e dos músculos dinâmicos, e da cognição que

³⁷ A obra *Porta do Inferno* está exposta no Museu Rodin em Paris. Esse museu foi visitado pela autora/pesquisadora em março do ano de 2017. A apreciação de todas as obras foi fundamental para a sensibilização e inspiração para as relações estabelecidas com a obra nesta tese.

tencionam nos propósitos do ser sensível e pensante. É também movimento envolvido nas linguagens e na ação comunicativa.

O jogo, para Huizinga (2004), teve origem na linguagem criadora e na sua forma familiar na maioria das línguas, principalmente europeias modernas. Tem características de ação voluntária que ocorre em “[...] limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser [...]” (HUIZINGA, 2004, p. 33). O jogo está permeado pela livre expressão e cria possibilidades do fazer fiéis aos acordos estabelecidos, que são as regras como um acordo perceptível e compreensível.

O *Pensador* de Rodin (Imagem 90), situado na parte superior da *Porta do inferno*, está no jogo, na experiência estética que tenciona sensibilidade e entendimento. Ele se desenvolveu a partir da arte expressiva em seus poemas e suas esculturas. A reversibilidade apresenta-se.

Imagem 90 - O *Pensador* na obra *Porta do Inferno* de Rodin



Fonte: Acervo da autora.

Rodin empregou sua sensibilidade e foi sensibilizado por ela. A expressividade da obra advém da dinâmica de corpos criativos que remetem ao jogo da vida, expondo

corpos com maior energia que sobem os degraus da sabedoria em busca de luz e outros que se mantêm imobilizados e agonizam.

Nas vivências práticas da Educação Física, em muitos momentos, os participantes apresentaram reflexões em torno da necessidade de expressão e encontraram possibilidades de ser e fazer. Relacionaram ao corpo preso no “limbo” que precisou de fortalecimento pessoal e coletivo para mover-se, criar e encontrar a luz. Identificaram o saber necessário para interpretar os fenômenos e encontrar soluções para o entendimento e ação na organização do conhecimento. Quando não tinham raquetes para jogar frescobol, Bruno disse: “*Vamos construir uma raquete adaptada, cada um terá a sua. Mas não será uma raquete qualquer, será uma obra de arte e ainda muito eficiente*”. Essa foi uma relação inserida nos propósitos do projeto, das vivências e dos significados estabelecidos na apreciação da obra.

Apreciar a obra é olhar para a expressão e encontrar sensibilidade nela, de forma a instigar novos movimentos expressivos que se conectam e ampliam. A poesia expressa no movimento foi carregada de versos e de rimas na combinação das ações que gerou intensidade e tônica poética. “Para Rodin, Alighieri foi inspiração, possivelmente por sua admiração e certamente pela magnitude de sua obra” (LUCAS, 2016, p. 182). Inspiração que ocorreu a partir dos poemas da obra *A Divina Comédia*.

Para Huizinga (2004), a poesia tem função estética, vital, social e litúrgica. Ao mesmo tempo, também pode ser ritual, divertimento, arte, invenção de enigmas, persuasão, adivinhação, competição. “Em sua função original de fator das culturas primitivas, a poesia nasceu durante o jogo e enquanto jogo [...], mesmo em seu caráter sacro, nos limites da extravagância, da alegria e do divertimento” (HUIZINGA, 2004, p. 136). A poesia, como jogo sensível expressivo, também foi valorizada nas atividades da Educação Física realizadas e muito contribuiu para sentir os propósitos do ser e fazer do/no corpo. Valorizamos na obra de arte *O Pensador* expressões modeladas pelo corpo arte, materializadas na habilidade das mãos que tocaram e foram tocadas criando uma obra sensível que concretiza o pensamento sensível.

Rodin acaba retratando um homem singular, um pensador. O próprio autor, ao comentar sua escultura, destacou a importância de seus detalhes simplesmente humanos: “O que faz meu Pensador pensar é que ele pensa não só com o cérebro, mas também com suas sobranceiras tensas, suas narinas distendidas e seus lábios comprimidos. Ele pensa com cada músculo de seus braços e pernas, com seus punhos fechados e com seus artelhos curvados”. (LUCAS, 2016, p. 182).

A expressão na composição corporal do criador, que está em uma postura de contemplação e meditação sobre sua obra simboliza a atividade estética, do jogo sensível e racional. O envolvimento na estesia apresenta-se nos traços tensionados de energia e fruição incorporadas. É o corpo inteiro que percebe, pensa, e toda essa ação se mostra nele nos músculos, nos olhos...

A obra *Porta do Inferno* é resultado do envolvimento no jogo dinâmico da atividade estética do artista Rodin e apresenta no expresso um registro profundo da expressão, na modelagem e na habilidade tátil extraordinária. Ao vê-la, é possível sentir o corpo de Rodin ali, com tantos detalhes expressivos. “*Eu consigo ver a boca pedindo socorro, os olhos apavorados, que incrível!*” (Laura). A apreciação da obra foi carregada de intencionalidade, percepção e compreensão. A obra literária *A Divina Comédia* também está ali apresentada, pois Rodin teve inspiração nela para criação. E, após essa obra, muitas outras foram ressignificadas, descoladas e jogadas no universo da arte como *Les Trois Ombres*, *O beijo*, entre outras. Outros artistas ainda se inspiraram nela para outras obras, principalmente as de Camille Claudel, que foi sua aluna, conforme sua história de vida apresentada recentemente no filme *Rodin*, de 2017.³⁸

Um jogo estético que não se encerra - inclusive a própria obra *Porta do Inferno* não foi concluída -, um movimento dialógico, na subjetividade e na intersubjetividade. Assim, compreendemos que a Educação Física é uma área carregada de diálogos e de ligações. Está em um movimento constante aberto e articulado, pois suas raízes firmadas no movimento humano transitam na cultura, na arte, na biologia, na sociedade, na física, na química, na espiritualidade. Enfim, não há como negar sua natureza complexa e conexas com as diversas áreas. Para Laura: “*Conseguimos ver o corpo envolvido completamente na obra, tem os fatos históricos e culturais das crenças e do pecado, isso virou arte que mostra o corpo comunicando sua força e sofrimento, muitas coisas estão ali na arte e no corpo, isso é corpo arte!*”.

Compreender o corpo arte na sua amplitude e na expressividade foi desafio de valorizar as conexões e especificidades próprias da área perante tantos saberes e fazeres. Aqui, valorizamos o corpo em movimento na arte, nas manifestações da Educação Física, presentes nas linguagens e na comunicação.

³⁸ Filme francês, lançado em 21 de setembro de 2017, dirigido por Jacques Doillon. Estrelado por: Vincent Lindon, Izia Higelin, Séverine Canele.

Os docentes de Educação Física têm um envolvimento corporal importante nas propostas de ação pedagógica, pois é fundamental a troca. “É preciso que, com meu corpo, despertem os corpos associados, os ‘outros” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 48). Essa troca é rítmica, na interação estabelecem coordenações sensíveis e pulsantes em um jogo harmônico.

A expressão do/no corpo apresenta-se nele em sua intensidade, como um todo envolvido em diferentes linguagens. A música e o instrumento violão aproximaram o grupo, envolveram habilidades do grupo, valorizadas e incluídas (Imagens 91 e 92). O ritmo é fonte de conexão. Nas cordas, as mãos que tocam são também tocadas em uma vibração que busca diálogo. Habilidades do humano que na pele e no ouvido potencializam o corpo arte.

Imagem 91 - Alunos criando ritmos na Ginástica Para Todos



Imagem 92 - Criação coreográfica a partir dos ritmos produzidos



Fonte: Portfólio dos participantes.

Para Merleau-Ponty (1989, p. 119): “Nada veríamos se não tivéssemos, em nossos olhos, um meio de surpreender, interrogar e formar configurações de espaço e cor em número indefinido”. O poder de ver na estrutura e sua criação, possível pelo corpo que se sensibiliza, percebe e compreende os dados que emergem dos fenômenos que se apresentam, em que: “Nada faríamos se não dispuséssemos, junto ao corpo, de algo que, saltando por sobre todas as vias musculares e nervosas, nos leva a um ponto” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 119). O corpo arte é esse que se desenvolve no movimento, de ver e de sentir, e amplia os percursos nas tramas da percepção, com pontos de ancoragem, que são “nós de significação”, possíveis em uma linguagem dialógica, que explora perspectivas inéditas e não somente confirma as existentes, na tensão do corpo sensível que se envolve no entendimento, emprega sentidos e aprende.

O ser em movimento apresenta o pensamento (tempo) do corpo em movimento (espaço), em toda a estrutura sensível. Quando ativamos a sensibilidade e a cognição, é todo o corpo em movimento. O jogo dinamiza a ligação vital do ser pensante e sensível. *O Pensador* de Rodin, presente na *Porta do inferno*, está contemplando sua obra, está no jogo que não se encerra, pois, ao sentir/perceber/refletir sobre ela, ocorreu a possibilidade de criar outras. Muitas obras surgiram posteriormente a partir desta, como já afirmamos, a qual é fruto de toda expressividade e habilidade corporal humana na sua totalidade sensível, da consciência de algo na percepção, que ocorre a partir da intencionalidade. “A relação ao mundo, tal como infatigavelmente se pronuncia em nós, não é nada que possa ser tornado mais claro por uma análise: a filosofia só pode recolocá-la sob nosso olhar, oferecê-la à nossa constatação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

Na intencionalidade, no modelar uma obra, no pintar, no brincar, no dançar, no lutar, no exercitar... o jogo é constante. As práticas corporais necessitam manter o propósito do jogo para não findar, pois é diálogo imprevisível e infinito. As ações pedagógicas da Educação Física precisam valorizar o jogo aberto, livre, lúdico, na imprevisibilidade, de modo a dialogar. O jogo é dinâmica criativa, pois ocorre a interação com seus pares e ou objetos fenomênicos, no diálogo que configura a intersubjetividade. Um envolvimento que é profundo no toque, no olhar, no sentir a plenitude corporal. Torna-se movimento possível do Ser, na experiência, no acontecimento envolvido em diferentes linguagens, na conexão de tempo e espaço livre, no corpo, e aberto na consciência.

A interconexão sensível-inteligível permite o belo que é viver plenamente o fluxo da consciência para a vida/verdade, que promove o lúdico como liberdade criativa. É importante considerarmos, nesse contexto da linguagem e da arte expressiva, que: “Ora o ritual e o jogo são tão estreitamente aparentados que seria muito estranho não encontrarmos as qualidades lúdicas do ritual de alguma maneira refletidas na produção e apreciação das obras de arte” (HUIZINGA, 2004, p. 185).

Entrar no jogo é ser/estar na arte corporalmente, é expressão no encantar e desencantar, é polir ou retirar o véu que limita nosso olhar, nossos contatos e nossas sensações. Buscamos, nas práticas da Educação Física, na experiência estética, provocar toda dimensão da atividade estética no potencial do corpo arte, de forma a ampliar as experiências do ser. Kant (2005) foi um dos primeiros filósofos a refletir sobre a atividade estética como processo interno no ser humano, a partir das

conciliações entre sensível e inteligível, pois: “Toda forma dos objetos dos sentidos (dos externos assim como mediatamente do interno) é ou figura ou jogo; no último caso ou jogo das figuras (no espaço: a mímica e a dança); ou simples jogo das sensações (no tempo)” (KANT, 2005, p. 71). O espaço é movimento do corpo pensante e o tempo processo intuitivo de duração da própria consciência. No processo criativo, tempo e espaço são únicos, indivisíveis. O lúdico torna-se a liberdade criativa no espaço e tempo incorporados, o ser não percebe essa divisão.

Para Kant (2005, p. 71), é a expressão primeira da forma, o verdadeiro objeto de juízo de gosto puro. Por exemplo, em primeiro lugar, o desenho e, depois, a pintura das cores; a composição, depois os sons, pois, apesar da pureza das cores e dos sons contribuírem com a beleza, não significa que acrescentam homogeneidade à complacência na forma por serem agradáveis, mas porque a tornam mais exata, determinada e completamente “intuível”, e vivificam, na sua atratividade, as representações de modo a despertar e manter o foco do olhar e a atenção sobre o objeto.

Poderíamos relacionar também à ginástica, à dança - em primeiro lugar o corpo em movimento, depois à coreografia. Para Merleau-Ponty (1989, p. 189), baseado em Husserl, “[...] é o sensível como forma de ser bruto. O sensível não é feito apenas de coisas. É feito também de tudo que nelas se desenha, mesmo no oco dos intervalos, tudo que nelas deixa vestígio, tudo que nelas figura, mesmo a título de distância [...]”.

O juízo do belo não é propriamente propriedade do objeto, mas um processo relacional interno do sujeito que faz o julgamento, o qual se liga ao objeto. A atividade estética é perceptiva e desencadeia a expressão da forma no juízo de gosto, como processo primeiro, e do belo, como resultado (KANT, 2009). Ela passa a ser considerada, na organização do conhecimento na dinâmica do jogo, ação da consciência para captar sensivelmente os fenômenos e cruzar os dados percebidos no seu entendimento, pois: “Sem a sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado e, sem entendimento, nenhum seria pensado. São vazios pensamentos sem conteúdo; são cegas intuições sem conceitos” (KANT, 2009, p. 54). São ações que se complementam na dinâmica do jogo na ação de sensível no contato com os objetos, desencadeadora da ação perceptiva.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 60), foi em virtude das propostas do intelectualismo a descoberta da estrutura da percepção por reflexão, ao invés da explicação pelo jogo combinado entre forças associativas e a atenção. “[...] nós o

veremos melhor ao examinar o papel que a noção de *juízo* desempenha [...]. O juízo é frequentemente introduzido como *aquilo que falta à sensação para tornar possível uma percepção*” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 60, grifos do autor). Jogo como uma ação pré-reflexiva que possibilita as percepções, em que buscamos a compreensão de nós mesmos, pois “[...] existe, entre mim e os acontecimentos, um certo jogo {*Spielraum*} que dirige minha liberdade sem que eles deixem de me dizer respeito” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 384, grifo do autor). Uma liberdade que permite sensibilizar e ampliar os campos perceptivos e suas compreensões posteriores, dinamizando também o entendimento.

No campo da Educação Física, o termo “jogo” tornou-se constituído de uma estrutura fechada de definições de ação nas manifestações da cultura de movimento, principalmente as envolvidas nos esportes. Essa definição tornou limitado o significado de jogo e inclusive sendo desconsiderado na ação do brincar, partindo da exigência de estruturas de regras. Para Santin (2001), o jogo, na sua força vital, é, para o humano, força de criar e de organizar na condição de corporeidade, por conseguinte não é “[...] um corpo que pratica esporte, mas de uma corporeidade que se constitui como jogo” (SANTIN, 2001, p. 133). O jogo torna-se uma maneira de compreender os processos de organização das estruturas existentes no mundo e garante alguns elementos lúdicos nas atividades corporais e esportivas.

O jogo da corporeidade tem suas regras definidas pela dinâmica do prazer, “[...] inspirado nas forças do desejo e nos estímulos da necessidade” (SANTIN, 2001, p. 133). Apresenta a ideia de liberdade e espontaneidade, de acaso e de aleatoriedade, portanto não exige determinismo. Essa é uma necessidade do ser na sua condição de “fruição vital”, no “[...] jogo da corporeidade não exige um corpo atlético, mas se concretiza no corpo erótico” (SANTIN, 2001, p. 133).

Não é o corpo meramente físico que entra em “campo”, mas também o corpo lúdico. Em relação ao lúdico, em sua definição, Huizinga (2004, p. 41-42, grifos do autor) destaca que “[...] o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludare*, de onde deriva diretamente *lusus*. [...] da não-seriedade, e particularmente na da ‘ilusão’ e da ‘simulação’”. O caráter simbólico e expressivo do “faz de conta” na liberdade criativa está presente nas manifestações: “*Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na expressão *lares ludentes*, significa ‘dançar’. Parece estar no primeiro plano a ideia de “simular” ou de ‘tomar aspecto de’” (HUIZINGA, 2004, p. 41,

grifos do autor). E na definição de significados de lúdico, em diversas línguas, “[...] desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral” (HUIZINGA, 2004, p. 42, grifos do autor). A problemática é que a essência da ludicidade e seus elementos foram perdendo força em virtude dos processos competitivos em que o resultado final tem valor quantitativo, não proporcionando contribuições para o processo vital do grupo, em que a competição não tem objetivo, pois começa e termina em si mesma.

O jogo apresenta uma ligação direta com o ser estético na dinâmica da experiência do corpo arte e na constituição do belo.

[...] embora a beleza não seja atributo inseparável do jogo enquanto tal, este tem tendência a assumir acentuados elementos de beleza. A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu. Em suas formas complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza. (HUIZINGA, 2004, p. 9-10).

A beleza trata-se de sensações subjetivas possíveis de conectar o ser humano na sua plena humanidade, uma harmonia conquistada nos acordos entre os sujeitos e que se tornaram universalizados. O belo ocorre na conversão subjetiva estética por meio do gosto e senso estético. A condição vital, do belo, integra o ser estético, no jogo como função vital, pois é uma relação de experiência vivida e não de definições exatas, “[...] o jogo é uma função da vida, mas não é possível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos [...]. Teremos, portanto, que limitar-nos a descrever suas principais características” (HUIZINGA, 2004, p. 10).

A condição vital do corpo arte foi uma relação que provocou outras experiências e possibilitou a criatividade na diversidade de ações, de sensações e de percepções. A fenomenologia integrou-se muito bem nessa perspectiva, pois também tem propósitos de descrição, no “devir” como fluir da vida e seus saberes, e não de explicações definidoras. As atividades estéticas inerentes ao jogo são provocadas nas práticas realizadas, do brincar, do dançar, do lutar, entre outras, que relacionamos na mesma lógica apresentada por Merleau-Ponty (1989, p. 99, grifo do autor) ao referir-se a um pintor - “[...] no quadro não é seu eu imediato, o matizar-se do sentir, mas seu *estilo*, que conquista tanto por seus experimentos quanto pela pintura dos outros e do mundo”. O jogo possibilita a aquisição do estilo próprio. Na liberdade, a autenticidade

vai se constituindo e se mostrando na expressão legítima do ser integrado às coisas, pois o “[...] longo percurso para o pintor, que não se vê, como nós, a obra exposta diante de si, mas a produz antes que distinga nos primeiros quadros os lineamentos do que virá a ser, se não se enganar a seu respeito, a sua obra feita” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 99).

Na obra, quadro, coreografia, nas táticas e nas técnicas construídas nas diversas práticas corporais, como ações registradas, é possível identificar, na expressão livre, o estilo, provocador de significações. Contudo, é mais fácil para o observador do que para o sujeito, pois “[...] é para ele tão difícil ver seus quadros quanto ao escritor ler-se. É nos outros que a expressão toma relevo e devém plenamente significação” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 99). Estar no jogo, envolvido com a arte, dialogamos, somos constituídos e constituímos esteticamente, provocando significações e sentidos próprios e para o outro, que, no envolvimento, nos conectamos na intersubjetividade. Para Araújo (2010, p. 11), é um envolvimento em que o sujeito da percepção é um “em si para nós”, do ser vivido, em uma relação viva com o mundo, da experiência que se desdobra possibilitando empregar sentidos.

O que se anuncia nos remete a algo para além, provocando o desejo de reconhecê-lo. Existe essa possibilidade porque não somos corpo inerte, mera representação e pensamento. Somos um estado nascente, uma co-presença que se incorpora e um estilo. A percepção ensina-nos uma ontologia, a única a poder revelar. A ação de estar em jogo ocorre em um envolvimento de liberdade na corporeidade.

Ensaíamos a jogada do outro, nos experimentamos no ‘corpo’ do outro; eis que o outro faz outra coisa, me surpreende, e vou buscar a mim mesmo neste gesto e compreendê-lo. É o ‘corpo’ que compreende o movimento, executando-o novamente [...] e neste movimento apreendo. Eis que novamente surge aquilo que não espero, e assim percebo, então, que não posso controlar o outro. E nesta diferenciação surge a expressão investida de temporalidade. Este aspecto de reversibilidade é justamente aquilo que faz brotar as significações. A opacidade da linguagem é seu sentido temporal, seu fundo que não se descola de nossa subjetividade, que nunca se esclarece completamente, mas que se exprime pelos nossos movimentos, que não se fecha, mas ao contrário está sempre aberta ao mundo. Portanto, o jogo é a própria expressão, e traz em seu bojo a dimensão linguística que permite as transformações e aprendizagens. (ARAÚJO, 2010, p. 231).

O jogo como expressão e na diversidade de linguagens possibilita aprendizagens e se torna possível na experiência envolvida em desafios pessoais e no contato com o outro. Ao valorizar o processo do jogo, Araújo (2010, p. 231) destaca que o sujeito atuante no jogo é movimento, é mundo e situação. A autora também faz

referência a Fensterseifer (2006), que aponta que, no jogo, já não sabemos nossa condição de sujeito-objeto, pois a abandonamos, “[...] é ser jogado pelo jogo que jogamos” (ARAÚJO, 2010, p. 231). O ser imbricado ao mundo torna-se movimento e, nele, criamos possibilidades de experiência e estratégias para os desafios que o corpo pessoal e do outro provoca. Nesse contexto, identificamos o corpo próprio anunciado por Merleau-Ponty (1999, p. 259), que tem potencial para ampliar suas dinâmicas como “ser de relações” que “[...] reportamos às descrições concretas, percebemos que a atividade categorial, antes de ser um pensamento ou um conhecimento, é uma certa maneira de relacionar-se ao mundo e, correlativamente, um estilo ou uma configuração da experiência”.

O ser da experiência é envolvido no jogo. O jogo livre, proposto por Kant (2005), é a harmonia integrada entre imaginação e entendimento fundamental para as definições estéticas, para o conhecimento. Sempre que entendimento e imaginação entram nesse jogo harmonioso, ocorre o sentimento de prazer e de desprazer inerentes ao juízo de gosto, em que o prazer é determinante para o belo, como experiência estética, e não há determinação da imaginação como representação oriunda dos conceitos.

O juízo reflexivo estético envolve o juízo de gosto que estabelece o juízo do belo. Desse modo, para Kant (2005), a definição de belo tem seu fundamento no juízo do gosto. Nesse contexto, para definir algo belo, ou não belo, não é preciso entender o objeto, pois a definição ocorre pelo sentimento de prazer e desprazer que ele provoca. No jogo livre das faculdades, ocorre a expressão de beleza sentida como juízo.

Em um olhar pessoal para o corpo, no contexto do gosto e do belo, podemos rever se as nossas definições estão emergindo dos sentidos e dos sentimentos pessoais no corpo, na essência, desprovidos de preconceitos; ou se são meras representações objetivas a partir da racionalização e de seus padrões dualistas do sujeito e do objeto. No contato com a Educação Física, com os brinquedos e com as brincadeiras, e com as demais manifestações da cultura de movimento, como estão envolvidas as percepções e as definições de saberes? As ações e as relações são meramente representativas, padronizadas, mecanizadas? Ou intuitivas, perceptivas motoras, experienciadas e expressivas, na dinâmica da estesia? Estes foram questionamentos dos participantes que emergiram no decorrer das formações e das

intervenções pedagógicas, as quais buscamos responder nas experiências que valorizam o sensorial, o corpo em uma perspectiva do ser estético, o corpo arte.

Nas práticas, as manifestações do brincar experienciadas nas formações e na ação pedagógica com os educandos tornaram-se muito centradas no jogo livre e lúdico. Foi possível identificar a força lúdica do jogo envolvida, que, para Huizinga (2004, p. 5), “[...] é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de exercitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo”. A liberdade e a construção coletiva expressiva foram constantes na relação dialógica, em um jogo envolvente com mais questionamentos do que de respostas na construção das aprendizagens.

Mateus destacou o quanto foi importante a reconstrução da brincadeira/jogo de rúgbi com o grupo: *“[...] a atividade foi o rúgbi sustentável, onde foi usada a bola feita com papéis reciclados. Essa atividade foi bem complicada pois exigia muita estratégia em grupo para levar a bola até a marca, que era o cesto de lixo. Para evitar o contato físico, colocamos fitas nos bolsos dos alunos que, para dominar a bola, precisavam apenas tirar a fita do amigo. Isso fez os alunos pensarem na maneira de jogar, todos entenderam que precisavam usar o grupo todo para que a bola chegasse ao objetivo, fazendo da brincadeira uma grande cooperação em grupo”*. Eles se depararam com a realidade de um processo de brincadeira/jogo que estava limitada/o a uma ação de intensa representação e com regras fechadas propostas.

A partir da sensibilidade reflexiva, os participantes decidiram dar mais valor ao processo do jogo como atividade estética, do ser intimamente envolvido, e expressaram as mudanças na ação pedagógica: *“[...] os jogos/o brincar se tornam brincadeiras, a primeira atividade, todos se divertiram gerando muita gritaria, e o que nos chamou atenção foi que eles próprios identificaram os melhores corredores de cada grupo e realizaram estratégias para que eles fossem responsáveis por atravessar as garrafas até o outro lado. No rúgbi, eles tiveram um pouco de dificuldade para entender a proposta, o que nos fez repensar na maneira de passar a atividade, mas junto a eles criamos novas regras que geraram um desenvolvimento melhor do jogo. Mesmo assim, foi preciso uma nova adaptação e, dessa vez, foram só os alunos que fizeram, e todos jogaram de uma maneira incrível, demonstrando uma expressão criativa que nos mostrou um movimento além do próprio movimento, pois eles estavam fazendo o que eles queriam dentro da nossa proposta, reforçando a autonomia dos alunos e a criatividade”* (Mateus). Permitir o jogo foi necessário, e o

diálogo foi fundamental para o sucesso da prática das brincadeiras, nos propósitos lúdicos e aprendizagens. O envolvimento sensibilizado imbricado dos jogadores e a própria relação com o meio ambiente e a preservação da natureza estiveram ali.

Essa foi uma característica muito evidenciada no decorrer das propostas, as quais envolveram cuidados importantes e fundamentais no processo educativo e estético do ser, do corpo que se integra ao mundo e dialoga de maneira sensível e ampliada no ser vital, na relação. A fala da Aline destaca essas questões: *“Para a intervenção desta semana planejamos recriar o jogo rúgbi através da consciência ambiental, de forma que os alunos vivenciem jogos alternativos com materiais recicláveis. [...] Utilizamos, nessa aula, garrafas pets, pedaços de tecido TNT, lixeiras da escola, reutilizamos papéis, coletes e corda (para marcação do campo). Iniciamos a aula com o jogo pique bandeira, pois acreditamos que existe uma semelhança entre a estrutura deste e do rúgbi. No jogo do rúgbi oficial, acontecem muitos contatos físicos, porém, nessa aula, foram feitas adaptações pelo grupo. Na primeira atividade, em vez da bandeira, os alunos deveriam pegar a garrafa pet do outro time. Na segunda atividade, eles tinham que levar a bola (de papel) até o outro lado e colocá-la na lixeira. No pique bandeira, o jogador que avançava no campo do oponente podia ser congelado e, no rúgbi, o contato físico foi substituído por tirar o tecido que estava pendurado na roupa do colega para que ele perdesse a posse de bola que passaria para o outro time [...]. Eles já sabem que podem dar sugestões e algumas regras foram sendo modificadas ao longo das atividades. No final, fizemos uma roda de conversa para discutir os pontos negativos e positivos”* (Imagens 93 e 94). Essa foi uma proposta que, a todo instante, buscou mobilizar o jogo expressivo que se conecta com o ambiente e com os processos de autonomia que também requisitaram princípios éticos.

Olhar para as condições ambientais e reutilizar os recursos a partir da criatividade de cada um e do grupo tornaram-se ações de integração com a natureza e cuidado, envolvendo valores construtivos nas atitudes apresentadas do ser ecológico. O saber técnico/objetivo também foi ampliado a partir das habilidades, das estratégias envolvidas e da reconstrução tática. O jogo promoveu organização e ação de forma a desempenhar habilidades que envolveram diversas competências humanas. No desenvolvimento do jogo, foi possível identificar os diversos arranjos de recursos e de movimentos estabelecidos no diálogo e no desejo para a conquista do

jogo. Ação e diálogo constantes são possíveis de identificar no registro das imagens 93 e 94, na Educação Física.

Imagem 93 - Participantes e educandos nos desafios do jogo



Imagem 94 - O diálogo necessário no envolvimento e na criação do jogo



Fonte: Portfólio dos participantes.

Kunz (2004) propõe aprendizagens fundamentais no ensino e na aprendizagem do esporte, entre elas a objetiva, relacionada aos conhecimentos e às informações específicos da área, com saberes práticos, técnicos e seus conceitos; a social, que envolve a organização do conhecimento coletivamente e integrado nas relações, compreendendo as relações socioculturais e problematizações das ações individuais e coletivas; e a comunicativa, que promove o diálogo reflexivo e a valorização das diversas expressões e linguagens da cultura de movimento, pois são diversas práticas nos contextos sociais e culturais que estabelecem comunicação corporal e de movimento.

Ao incentivar a criação de uma brincadeira com bola, e ainda em contato respeitoso com o meio ambiente, todos ficaram surpresos com o processo e com os resultados. Mateus destacou: *“Nossa, eles criaram um jogo com regras, adaptando, foi muito cheio de propostas de movimento que até nós tivemos dificuldade de entender. Mas eles construíram e foi muito rico, divertido e exigiu muito movimento e estratégias para realizar. Foi incrível como conseguiram criar e depois colocar em prática com tantos desafios”*. Entrar no jogo é isso, é se perder e se encontrar na dinâmica do acontecer; e, no acontecer ressignificar, estabelecendo sentidos.

O entendimento da perspectiva de “estar no jogo jogando” ficou evidente nas ações e nas relações, de modo a dimensionar novas perspectivas de práticas, conforme expressou Mateus: *“A experiência da intervenção de hoje nos mostrou que,*

ao explorar a criatividade das crianças, permitimos que seus movimentos sejam mais livres e espontâneos, partindo deles o jeito de ‘se movimentar’ e como fazê-lo, reforçando a autonomia e autoconfiança das crianças”.

A partir de ações reflexivas e críticas, no contexto da estética, cada participante, envolvido no seu processo existencial, de estesia e anestésico, desenvolveu a sua dinâmica e condição sensível-inteligível no ambiente e na realidade em que esteve envolvido. Cada um desempenhou suas ações de acordo com suas percepções e suas estratégias criadas para enfrentamento de sua realidade e problemáticas.

Eu vi vários grupos de almas nuas. Todas choravam desesperadamente. Parecia que cada grupo sofria uma pena diferente. Algumas almas permaneciam deitadas de costas no chão quente. Outras reuniam-se acocoradas em pequenos grupos. A grande maioria caminhava sem parar. Sobre todo o areão caíam brasas quentes, lentamente, como flocos de neve num dia sem vento. As brasas batiam na areia e produziam faíscas que aqueciam o chão arenoso, intensificando a dor dos que ali sofriam. Sem descanso, as almas faziam uma dança rítmica com mãos, tentando, em vão, afastar as chamas que sobre elas caíam. – Mestre – perguntei –, quem é aquele que ali está deitado e age como se as brasas não o incomodassem? E o vulto, percebendo que dele eu falava, respondeu gritando: – O que um dia fui quando vivo, continuo a ser, agora, morto!

Dante Alighieri (2003, p. 42).

Entre muitas ações de enfrentamentos na busca de soluções e conquistas, há aquele que não entrou no jogo. Estava anestesiado! Perdeu a capacidade e a condição vital. Enquanto cada um dialogava com chão quente, encontrava estratégias para driblar a morte, amenizar, suportar os estímulos; ele estava lá sem reação, imobilizado, sem diálogo, morto. Assim entramos, muitas vezes, nas dinâmicas vividas, “em campo”, e não correspondemos aos estímulos. É necessário manter-se vivo, de estesia, na própria condição de *Dasein*, definido por Heidegger (2005) do ser-para-o-fim, que, na sua consciência da morte, estabelece sua existência para a possibilidade de ser e repensar sua própria vida e sua finitude. A próxima imagem, focada, apresenta uma cena que tocou os sentidos vitais do ser-para-o-fim e possibilitou significados em torno do corpo em situação e suas linguagens. Ela apresenta o *punctum*, imerso em inúmeras expressões presentes. Ela grita aos nossos olhos o movimento dos corpos que evidenciam a anestesia e a estesia entre os seres da obra (Imagem 95).

Imagem 95 - Uma aproximação na obra *Porta do Inferno* de Rodin



Fonte: Acervo da autora.

O jogo é dinâmico, porém, se não acompanharmos os propósitos do movimento envolvido na experiência, as ações tornam-se meras repetições instrumentais, sem emoção, sem criatividade, sem prazer. Muitas vezes, nem ao menos sabemos o que somos e estamos fazendo em campo, quadra, tablado. É uma dinâmica corporal que necessita ativar o ser sensível e a consciência corporal, pois a “[...] animação do corpo não é a junção, uma contra outra, de suas partes – nem, aliás, a descida, no autômato, de um espírito vindo de outro lugar, o que ainda suporia que o próprio corpo é sem interior e sem ‘si’” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 51). O corpo, no jogo, é totalidade envolvido na atividade estética, é movente.

Um corpo humano aí está quando, entre vidente e visível, entre tateante e tocado, entre um olho e outro, entre a mão e a mão, faz-se uma espécie de recruzamento, quando se acende a centelha do senciante-sensível, quando esse fogo que não mais cessará de arder pega, até que tal acidente do corpo desfaça aquilo que nenhum acidente teria bastado para fazer [...]. (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 51).

A reversibilidade no corpo que, sensivelmente, ativa sensações e fortalece o ser vivo e pulsante. Um apontamento para promover uma concepção de Educação Física que valoriza o ser sensível, a estética que tenciona a manifestação da

criatividade, na auto-organização do seu sentir e pensar, acordando o ser reflexivo e crítico do conhecimento. O jogo é uma atitude de diálogo na possibilidade de unidade do sensível-racional, que Schiller (2002), com base em Kant, define como jogo lúdico. Os impulsos do ser humano são o formal/racional e o material/sensível. Nesse sentido, a razão “exige” a comunicabilidade entre esses impulsos, caracterizando o impulso lúdico, pois somente com a unidade de realidade e forma, passividade e liberdade, contingência e necessidade o conceito de humanidade se completa.

[...] tem de fazer esta exigência porque é razão; porque, segundo sua essência, requer perfeição e afastamento de todos os limites, ao passo que a atividade exclusiva de um ou outro impulso deixa imperfeita a natureza humana, nela fundando uma limitação. Logo, pois, que pronuncia: deve haver uma humanidade, ela estabelece, por este ato mesmo, a lei: deve haver uma beleza. A experiência pode responder-nos se existe uma beleza, e o saberemos, tão logo ela nos ensine se existe uma humanidade. Como, entretanto, a beleza pode existir e como uma humanidade é possível, isso nem razão nem experiência pode ensinar-nos. (SCHILLER, 2002, p. 78).

Nessa perspectiva, é o equilíbrio dos impulsos que determinam o processo do jogo lúdico, mas, na organização do conhecimento, os dois visam a verdade e a dignidade. O envolvimento determina, para Schiller (2002), que cumpramos dupla tarefa, de dar realidade ao que necessitamos em nós e que essa realidade seja submetida fora de nós de acordo com a necessidade. São duas forças opostas, mas que nos impulsionam na realização de objetivos que são os impulsos. O impulso sensível constitui casos e o racional constitui leis para todos os juízos referentes ao conhecimento e às vontades nas ações, envolvidas na relação moral e ética do ser humano. As sensações e aos afetos têm a influência dinâmica que são harmonizados com ideias da razão, quando se despe das leis da razão e de seu constrangimento moral, torna-se compatível aos sentidos. São, acima de tudo, operações humanas que envolvem a experiência estética, na promoção do ser sensível, em um processo vital.

O objeto do impulso sensível, expresso num conceito geral, chama-se vida em seu significado mais amplo; um conceito que significa todo o ser material e toda a presença imediata nos sentidos. O objeto do impulso formal, expresso num conceito geral, e a forma, tanto em significado próprio como figurado; um conceito que compreende todas as disposições formais dos objetos e todas as suas relações com as faculdades de pensamento. O objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de forma viva, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido amplo por beleza. (SCHILLER, 2002, p. 77).

Jogar, para o humano, é tão vital quanto respirar. O ato de jogar implica a presença do outro, o diálogo, ainda que seja um jogo “solitário”. É a partir desse

diálogo que nos sentimos vivos, mobilizamos os sentidos, estabelecemos relações favoráveis para compreensão do ser em movimento e cultural para os propósitos do jogo, pois é um processo fundamentalmente comunicativo. Afinal, é por meio da linguagem que os sujeitos estabelecem seus acordos e seus entendimentos sobre algo, pois a educação tem seu ser na linguagem, abrindo, por intermédio da intersubjetividade, novas possibilidades de “sermos no mundo”.

O equilíbrio entre o sensível e o racional é um processo de jogo vital, é impulso lúdico. Ao racionalizarmos demasiadamente, limitamos o potencial humano e da sociedade para avanços construtivos e positivos, pois a negação do sensível não permite a força inteligível do humano e perde energia vital. “Não errará jamais quem buscar o Ideal de beleza de um homem pela mesma via em que ele satisfaz seu impulso lúdico” (SCHILLER, 2002, p. 80). O impulso lúdico possibilita o jogo livre de expressão e criação, torna sensível a racionalidade e torna racional a sensibilidade. Dessa maneira, conjugam-se os dois impulsos, não é um terceiro impulso, mas a suspensão dos juízos preconcebidos.

A experiência estética precisa ser destituída de pré-conceitos sufocantes, assim como a racionalidade não é dominadora, mas também não é desprezada. “Numa só palavra: quando entra em comunidade com Ideias, o real perde a sua seriedade por tornar-se pequeno, assim como o necessário perde a sua por tornar-se leve ao encontrar a sensibilidade” (SCHILLER, 2002, p. 79).

O campo da Filosofia buscou considerar a essencialidade do jogo como fundamental para sua ressignificação e seu favorecimento da atividade estética dos sujeitos. Merleau-Ponty buscou desconstruir os dualismos e concebeu o ser sensível e racional em um movimento imbricado e circular. Tudo ocorre ao mesmo tempo e espaço, é uma dinâmica da temporalidade imbricada à espacialidade. Retomar o ser na totalidade e na essência lúdica é um desafio perante o domínio da racionalidade instrumental que cerca os processos educativos na organização do conhecimento.

Ampliar o conceito de jogo, ou melhor, rever o conceito de jogo instituído no universo culturalmente, como um sistema de regras pré-definidos, foi fundamental para o trabalho na Educação Física. Não podemos considerar o sistema de regras como totalmente definido, é necessário reconstruí-lo constantemente.

O jogo está sempre presente, em todas as práticas corporais, permitindo a expressão livre e lúdica. A *Porta do Inferno* de Rodin apresenta o jogo nos seres em movimento, que, na ação, expressam suas emoções e suas razões, no ser da

consciência. O jogo livre e lúdico pode ser identificado nas personagens, em especial no sujeito que representa o “Boi de Mamão”, o qual buscou aguçar as percepções e ampliar o campo intuitivo e a percepção do mundo e seu entendimento, perante os desafios e os obstáculos, em uma dinâmica de interação de “defesa” e de “ataque” perante o outro que está ali desafiando e provocando sentidos/entendimento. Para o sucesso e a conquista da vida, o personagem do Boi de Mamão precisa estabelecer um jogo equilibrado do ser.

A abertura para o ser sensível tem o poder de ampliar a visão do fenômeno que emerge na abertura da consciência e no desencadeamento dos processos racionais, conseqüentemente, no entendimento dele, ou seja, na produção do conhecimento. O jogo livre “processa” a sensibilidade e permite organizar a racionalidade para entendimento e defesa. Nessa manifestação, ocorrem diálogos na dinâmica do brincar criativo e dialógico e muitas estratégias de ação são agregadas.

Brincar com o Boi de Mamão permitiu descobertas e consciência corporal em uma dinâmica que faz parte da cultura açoriana, envolvendo a dança e o ritmo em torno do tema da morte e da ressurreição do boi. A proposta pedagógica buscou promover um trabalho com tal manifestação a fim de ampliar o repertório de movimento e cultural dos alunos, possibilitando a identificação da cultura açoriana e a construção das personagens da brincadeira. Foi possível compreender o corpo envolvido no jogo, imerso na cultura e na sua comunicação sensível no brincar, com expressão imaginária e interpretação no movimento. Os objetivos de aprendizagem proporcionaram conhecer a cultura folclórica do Boi de Mamão e despertaram o interesse sobre as personagens com as brincadeiras, provocadas no jogo como atividade estética, potencializando o corpo arte.

Ao colocarem as capas e “vestirem-se” de boi (Imagens 96 e 97), de forma a ampliar a espessura corporal e tornar a capa parte de si e como pele sensorial, o diálogo foi intensificado nas linguagens por meio de gestos característicos da personagem, por sons vocais e físicos, ritmos. Ao vermos um educando realizando o movimento de bravura do boi com os membros inferiores, em que o pé arrasta no chão para trás, e todo corpo envolvido na proposta expressiva, identificamos que foi a corporeidade que se apresentou no ser encarnado, no corpo arte. Relações afetivas, empregadas do belo, foram também evidenciadas no jogo simbólico, do cuidado presente no ser lúdico. A ligação vital do jogo está presente no “saber pietante” que destacamos no corpo arte.

Imagem 96 - Participantes e Educandos na atividade do Boi de Mamão



Imagem 97 - Educandos no jogo estético do Boi de Mamão expressando o ser afetivo



Fonte: Acervo da autora.

Para Huizinga (2004), o jogo é uma função expressiva muito importante do ser humano, considerado como fenômeno cultural. O caráter estético do jogo, como totalidade, deve ser avaliado e compreendido, pois possui uma realidade autônoma, sendo necessário reconhecer o espírito, que não é material. “A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo” (HUIZINGA, 2004, p. 7).

É possível definir o jogo como atividade consciente espontânea, de expressividade, com finalidade em si mesma, sem característica de domínio. Ao brincarmos, desempenhamos o jogo. A limitação não deve ocorrer no seu envolvimento com representações definitivas e isoladas, com regras fixas, as quais estão constantemente presentes e são construídas culturalmente, influenciando as sensações, as escolhas e as definições, valorizando apenas a racionalidade da atividade. Desde a definição dos objetos que integrarão até os movimentos e as expressões que fazem parte, por exemplo, se será bola ou peteca, com o pé ou com a mão, se individual ou coletivo, gol ou ponto, entre outros, envolvem escolhas, regras recriadas, diálogo. Nesse contexto, é necessário ampliar o exercício de sentir-se no jogo, a percepção e o entendimento da função pessoal de estar “em campo”, compreendida na totalidade.

O professor interage com os educandos na dinâmica do brincar, criando laços afetivos e valorizando as brincadeiras que surgem no imaginário, pois: “A criança, pelo

seu brinquedo e pelo jogo, quer interagir com o mundo, mundo real, dos objetos, e com os outros. O brincar torna-se para a criança a sua forma de expressão” (KUNZ, 2004, p. 95). Essa é uma manifestação expressiva que o adulto não deve anestesiar, precisa estar sempre viva, para isso não deve deixar o jogo acabar. A interação é fundamental na relação que envolve as ações educativas no brincar, pois, conforme destaca Kunz (2004), nela é construída simbolicamente a realidade e recriada o existente.

“Jogar-se” no mundo, na relação, foi brincar e permitir o ser lúdico. A cultura circense foi uma manifestação da cultura de movimento muito ampla na dinâmica do jogo expressivo e fenomenológico. As práticas do circo tornaram-se base para ginástica, mas sua riqueza expressiva foi sucumbida pela lógica do disciplinamento e dos princípios militares. A essência da ginástica, que permite o corpo livre e criativo, também buscamos recuperar no envolvimento com a cultura circense (Imagens 98 e 99). A linguagem na temporalidade, na dinâmica da consciência aberta aos estímulos perceptivos, colado à subjetividade, não busca esclarecimentos fechados, mas expressão constante, flutuante, imprevisível e reflexionante, sempre provocando novos sentidos estéticos e processos vitais.

Imagem 98 - O jogo estético na formação da pirâmide nas práticas circenses



Imagem 99 - O jogo estético na formação da pirâmide nas práticas circenses



Fonte: Acervo da autora.

Um jogo dinâmico vivido nos propósitos da atividade estética com malabaristas, palhaços, equilibristas, teatro, música, expressão corporal. O corpo arte envolvido em um infinito diálogo. Foi a partir do olhar intencional que os participantes procuraram obras de arte sobre o movimento circense, livros, filmes e aparelhos para contato sensível com a cultura e experienciar suas práticas. Os potenciais perceptivos do

corpo arte foram provocados nas experiências sensíveis em contato com a arte e o movimento. As habilidades foram dinamizadas por meio da liberdade e da criatividade. No jogo dinâmico expressivo assumiram atitudes de contemplação e aderência aos personagens do circo, pintaram o rosto, colorindo e alegrando a face do artista, com expressividade que se tornou o corpo arte. E, para finalizar, um espetáculo circense foi constituído, como descrição, síntese dos conhecimentos construídos.

5.4 O CORPO ARTE AMPLIANDO MANIFESTAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O envolvimento na expressividade artística e cultural realizadas consolida a perspectiva de Merleau-Ponty (2004) de que o mundo, a vida, o ser estão sempre aqui prontos para serem coloridos com tintas de sensibilidade, e as obras estão sempre inacabadas.

Linguagens da cultura circense (Imagens 100 e 101) envolveram muitas manifestações e, na expressividade, o corpo como *lócus* para a compreensão do conhecimento.

Imagem 100 - Expressões circenses - alegrando a face do artista



Imagem 101 - Expressões circenses - espetáculo na escola



Fonte: Acervo da autora.

O circo foi, para a Educação Física, a escola, os educandos e os participantes, um pleno envolvimento com a arte, em uma dinâmica que partiu da sensibilidade e se constituiu conhecimento, na criação dos recursos e do movimento, em um espetáculo diário. A cultura circense proporcionou novas configurações e possibilidades de práticas criativas, principalmente envolvendo a “Ginástica para Todos” (Imagem 102),

uma modalidade que pertence à Federação Internacional da Ginástica (FIG). Contudo, não tem finalidade competitiva, apenas demonstrativa e está muito envolvida na diversidade cultural de movimento, de aparelhos diversificados. Muitos recursos e estratégias foram criadas e buscamos não excluir os menos habilidosos, valorizamos a diversidade cultural, técnica e expressiva.

Imagem 102 - Apresentação coreográfica da Ginástica para Todos



Fonte: Portfólio dos participantes.

Nessa perspectiva de práticas, todos expressaram a importância da liberdade e da expressividade, pois despertou o desejo de estar no jogo, de expressão do belo concretizado nos aparelhos, nas coreografias que expressaram harmonia, criatividade e prazer. A construção dos recursos é expressão que registra e concretiza o corpo arte. A cultura circense tem sido valorizada nas propostas dos documentos legais do universo educativo, por exemplo na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Desse modo, utilizaram essa referência na produção textual e destacaram a Educação Física na área de linguagens: “[...] da ginástica ligada às suas raízes circenses, na exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, com exercícios no solo, saltos, em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica) com um conjunto de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas e malabarismo, favorecendo a valorização da cultura de movimento e potencial expressivo, [...] que contribui na construção de um conhecimento mais artístico, não

apenas da técnica das modalidades circenses, mas [...] transformar esta técnica em algo gracioso, engraçado, belo (DUPRAT, 2004, p. 18). *A experiência estética foi solicitada na 'capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado'* (DUARTE JR., 2000, p. 15)" (PEDRO et al., 2017, p. 62).

Todo esse envolvimento configurou ações que fazem parte do jogo na expressão artística e alguns diálogos presentes. Buscamos referenciais teóricos estudados nos encontros formações para ampliar o conhecimento e reflexões, os quais contribuíram muito na linguagem escrita e oral. Huizinga (2004, p. 7) propõe "[...] considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, em uma certa 'imaginação da realidade'". Essa imaginação seria a transformação em imagens.

Nas brincadeiras que envolveram o mar, a praia, com tantas marcas na areia, foi possível ampliar a imaginação e realizar muitas manifestações no jogo, envolvendo muitas linguagens. A construção de materiais didáticos (Imagens 103 e 104) foram também fonte de expressão, pois, no processo sensível do jogo, a arte conectada à Educação Física colaborou para ampliar a estesia em diversos momentos da confecção e da utilização posterior. O motivo e o propósito intencional geraram percepções e ideias que muito ampliaram o campo expressivo no entendimento dos temas/conteúdos evidenciados.

Os recursos didáticos foram fundamentais para fomentar a atividade estética, na sua construção e utilização, ampliando as ações comunicativas, no diálogo imprevisível do jogo. O aproveitamento dos recursos, como os bambus, também possibilitou religação com ela, valorizando as dinâmicas ecoformativas. O processo artesanal foi muito importante na criação com habilidades manipulativas e rítmicas expressivas. Para Romeu: *"A prática de escolher as sementes e colocar dentro do bambu envolveu ao mesmo tempo a sensibilidade visual, das mãos e de ouvir. Criamos ritmos que atingiram muito o corpo para o movimento e coordenação"*.

Imagem 103 - Construção do chocalho "Pau de Chuva" adaptado da cultura indígena

Imagem 104 - "Pau de chuva" construído



Fonte: Portfólio dos participantes.

As confecções das raquetes de frescobol e de *frisbee* (Figuras 14 e 15) são também exemplos do despertar sensível para a prática das brincadeiras e dos esportes. O envolvimento da construção tornou-se conexão com a arte, a sensibilização em torno do brinquedo e o acesso irrestrito a ele. Contemplou, também, a transcendência do corpo no objeto que guardou os registros da intencionalidade, da percepção, da compreensão e da memória. A raquete tornou-se mão estendida, de forma a sentir o tempo e o espaço da bola. Ao buscarem dialogar com ela, muitos movimentos e criações foram possíveis.

Figura 14 - Construção da raquete de frescobol



Fonte: Elaborada pela autora. Imagens: acervo da autora.

Figura 15 - Construção do *frisbee* e brincando na areia com ele



Fonte: Elaborada pela autora. Imagens: acervo da autora.

Registros do ser sensível, incorporados na cultura de movimento, constituem-se no “[...] reintegrar a ordem do sensível no mundo dos projetos objetivos ou dos planos [...], as coisas estão entreabertas diante de nós, reveladas e escondidas” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 196). Entreaberto está o universo da cultura de movimento, aquele que rompemos no ato da percepção, e muito do invisível foi possível tornar visível. A praia tornou-se um ambiente de prática da Educação Física e conexão com o ser complexo na relação do eu, do outro, da natureza e da sociedade, uma ação no/do corpo e nele:

Tenho uma consciência rigorosa do alcance de meus gestos, ou da espacialidade de meu corpo que me permite manter relações com o mundo sem precisar representar-me tematicamente os objetos que vou agarrar ou as relações de grandeza entre meu corpo e os meandros que o mundo me oferece. Desde que não reflita expressamente sobre meu corpo, a consciência que dele tenho é imediatamente significativa de uma certa paisagem à minha volta, como aquela de um certo estilo fibroso ou granuloso do objeto que me é dado pelos dedos. (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 81).

As práticas realizadas na praia possibilitaram a expansão dos gestos e a ampliação das relações, os diversos recursos e os ambientes enriqueceram a interação e a ampliação da cultura de movimento, apresentados nas imagens 105 e 106.

Imagem 105 - Educação Física na praia com a raquete de frescobol construída



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 106 - Brincando com o frisbee na praia



Fonte: Acervo da autora.

Ao tencionarem o movimento ocorreu, constantemente, processos de sensibilização, dinamizando a intercorporeidade, a fim de refinar os sentidos e as

capacidades estéticas, as quais contribuiram para a educação pessoal e as propostas educativas. A dinâmica expressiva foi muito envolvente na intersubjetividade e na intercorporeidade, em uma relação de troca e de “contaminação” sensível pelo movimento do corpo arte. A ação pedagógica necessita aceitar e incluir o jogo constantemente nas suas possibilidades dinâmicas de expressão do sentir e do pensar em conexão.

Organizar uma sala de aula, esteticamente, para a Educação Física foi uma necessidade reconhecida no grupo, apresentando um ambiente com provocações sensoriais (Imagem 107) e práticas que fugiam do modelo tradicional de quadra. Olhar para a sala, para as carências dos alunos também requer sensibilidade do docente.

Imagem 107 - Desafios sensoriais do corpo arte



Fonte: Acervo Portfólio dos participantes.

Foi uma grande surpresa as expressões corporais e as criações que ocorreram em torno dos desafios com luzes que foram propostos. A tecnologia colaborou com as práticas e exigiu agilidade, habilidades perceptivo-motoras, coordenação, estímulo visual. O ser expressivo manifesta-se criativamente na sua condição existencial, e, na criação, também existencializa as coisas do mundo.

Na expressividade, pensamento e o conhecimento são resultados do potencial humano de interação entre a sensibilidade/imaginação e racionalidade/entendimento

do ser humano, já proposto por Kant (2005). Para Aline, as práticas desenvolvidas possibilitaram “[...] *perceber as expressões, desejos e trabalhar com elas, pois o corpo sensível é forma de ampliar a expressão, do que realmente as pessoas querem dizer*”. Nesse processo, ocorreu a ampliação da expressão e o expresso na dinâmica da constituição do corpo arte.

Nas práticas da Educação Física, tornaram-se necessárias propostas que favorecessem a atividade estética no ser humano, na relação com seu mundo, pois identificamos que os fenômenos que envolvem o corpo, os sistemas estabelecidos e a visão ampliada de corpo e criatividade pedagógica são imprescindíveis. “Vitaminamos” os potenciais expressivos humanos para o ver; tocar e sentir são movimentos que possibilitam a percepção para o corpo arte, perante as necessidades de aprofundamento do processo educativo e suas linguagens, na perspectiva do corpo arte como *lócus* do ser, saber e viver.

O corpo arte necessita ser compreendido como centralidade da existência humana, do ser corpóreo e sua relação com a cultura, pois corpo é o lugar da nossa apresentação. Em contrapartida, sabemos o quanto o corpo foi negligenciado em diferentes espaços educativos em prol de um processo educativo bancário e disciplinador. O corpo tornou-se apenas objeto resultante de um processo produtor de treinamento, de mecanização, de disciplinamento e de normalização, muito também artificializado pelas tecnologias da produção cultural de símbolos, de códigos, emblemas de poder e de domínio de signos.

Para Le Breton (2003), o corpo é hoje escaneado, artificializado, decomposto, estigmatizado, em consequência da fragmentação dos sujeitos, que deixa de responder à unidade fenomenológica do homem. Nesse contexto, as relações pessoais são, cada vez mais, afastadas da presença do corpo físico sensível, possível no contato sensorial vital, com a natureza e sociedade como lugar de convivência e troca.

Para a Educação Física, Kunz (2004, p. 20) destaca as concepções de Merleau-Ponty sobre a pessoa como “ser no mundo”, sendo sempre presença de um corpo fenomenológico. Nesse conceito de corpo, o pensar é corporal, assim como o correr, portanto não há distinção entre “cultura corporal” e “cultura intelectual”. Destacamos que a valorização das diversas manifestações culturais que envolvem o corpo e permite considerá-lo como corpo criativo, arte como criação e expressão do ser sensível. “[...] o corpo e movimentos fundam a linguagem sensível, que é plástica,

poética, configurando a possibilidade de uma nova compreensão do ser humano e do conhecimento” (NÓBREGA, 2010, p. 89).

O corpo dá sentido ao que é vivido e experimentado, as intencionalidades e as ações pedagógicas necessitam valorizar o corpo como centralidade da educação. As finalidades dadas ao corpo no processo educativos foram possíveis de serem atingidas quando os sujeitos permitiram e provocaram a intencionalidade, em que as percepções foram mobilizadas e a compreensão favorecida. Todos tiveram a oportunidade de manifestar-se livremente na expressividade humana tão importante para o ser criativo.

Duarte Jr. (2000, p. 170) acredita que é preciso “[...] recuperar uma determinada forma de aproximação às coisas do mundo, uma certa atenção para com a dimensão sensível, fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida”. A proposta evidenciada neste estudo, que buscou potencializar o corpo arte nas experiências do ser, procurou criar condições para que a sensibilidade fosse experimentada, e o corpo arte instigado na Educação Física, de modo a favorecer o conhecimento refletido no ser estético, por meio da linguagem sinestésica, artística e poética do corpo.

Nesses propósitos, surgiram reflexões sobre as maneiras de abordar metodologicamente os conhecimentos e suas práticas, de forma a desconstruir modelos tradicionais disciplinadores que não favorecem a expressão. Passamos a dialogar na convivência que permite a expressividade e a criticidade, imersos na diversidade e nas diferentes compreensões de ser, de fazer e de viver. Foram práticas de existência solidária e cooperativa que envolveram integração de sentimentos e de intuições nas relações dinâmicas planetárias, sociais e ecológicas.

O corpo foi impregnado na dinâmica fenomenológica, estabeleceu vínculos e estabeleceu experiências no compartilhar da proposta, tornou-se um *lócus* dos saberes da estética e ampliou a capacidade comunicativa. Entre as ações e os dados, a linguagem ampliada apresentou os propósitos gerais da experiência, no corpo, na arte e na organização do conhecimento. Foi desejante na proposta descritiva fenomenológica uma linguagem livre e sensível ligada ao universo da arte e da cultura para a Educação Física, com metáforas que instigaram a estesia do corpo arte. Para Torre (2008, p. 114), é fascinante ver como o mero linguajar literário é capaz de transformar a pessoa, a ponto de ela crer em si, de descobrir seu poder de criar metáforas e com elas envolver sentimentos e a poética.

O diálogo acerca do corpo assumiu uma postura e uma linguagem sensível e desdobrou-se em torno das reflexões que compuseram o percurso fenomenológico. Santin (2001) acredita que é a linguagem que envolve metáforas, muito presente no universo da arte, da dança e da música, a mais apropriada para possibilitar que o corpo se expresse e se liberte da clausura das prisões dos conceitos presentes no racional e no científico, pois: “A arte consegue construir corpos sem violentar o corpo vivo. Na dança o corpo pode expressar-se pelo prazer do movimento. Com a música ele sonoriza seus sentimentos” (SANTIN, 2001, p. 58). No movimento fenomenológico, expressamos nossa sensibilidade-razionalidade.

A postura dialógica aberta na intencionalidade, na percepção e na compreensão muito colaboraram para a compreensão de que:

O movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinta do conhecimento. E preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 518).

Ativar, constantemente, o “sentir-pensar” envolveu uma diversidade de contatos com manifestações na/da arte. A peça teatral a que assistimos (Imagens 108 e 109), *Hagenbeck Ltda*, da Cia Experimentus, muito contribuiu para ampliar as reflexões sobre o corpo e seu envolvimento na arte do jogo expressivo e o lugar do corpo na cultura, na educação e na sociedade. Foi um alimento cultural para degustar e que gerou muita energia para a compreensão do corpo arte, na crítica ao potencial do *homo sapiens* que sacrificou o *homoludens*. Surgiram, também, críticas sobre a constituição reprodutora que acabamos construindo para dominar a aprendizagem e o conhecimento nos ambientes educativos. Na sinopse do teatro, a Cia Experimentus (2017) expressou que:

Hagënbeck Ltda é uma adaptação do conto “Comunicado para uma Academia” (Ein Bericht für eine Akademie, 1917) de Franz Kafka. Na obra original, Pedro, “o vermelho”, é um ex-símio que aprendeu a se comportar como homem a partir da imitação de gestos e ações humanas, com o objetivo de escapar de seu destino de simples primata. Na montagem da Cia. Experimentus, o personagem é deslocado para as instalações de uma sinistra empresa manipuladora de espécies. Através do relato dessa experiência científica a encenação busca construir um freak show contemporâneo, que explora o humor negro e a tristeza da condição humana em tempos sombrios. (ITAJAÍ, 2017, n.p.).

A partir das cenas e do enredo com falas provocativas para reflexão da existência humana e sua interação, Laura expressou: “*Deu para sentir o quanto é*

complexo o ser humano, e a responsabilidade que temos com o que transmitimos na educação respeitando o ser sensível e não apenas dominá-lo". Esse espetáculo provocou reflexões sobre o olhar extremamente biologicista e de laboratório, na ação disciplinadora do corpo em torno do estímulo-resposta nas aprendizagens, provocadoras da irracionalidade e a não permissão do jogo lúdico harmônico. A partir das reflexões, o ser crítico na Educação Física tornou-se mais participativo, pois carregamos demasiadamente as heranças disciplinadoras, mecanicistas e instrumentais. As práticas foram mobilizadoras das experiências, as quais estavam sempre em construção e atingiram as diferentes linguagens expressivas.

Imagem 108 - Participantes assistindo ao teatro



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 109 - Cena da peça *Hagënbeck Ltda*



Fonte: Diarinho – Diário do litoral.³⁹

Valorizamos o jogo lúdico e expressivo, para ampliação da fala falante, que é viva, em construção e expressiva inédita, e não apenas falada, já dita e construída, objetiva. Conforme destaca Merleau-Ponty (1989), o sujeito falante, ao exprimir-se, toma consciência também para si, não exprime somente para os outros, “[...] mas para que ele próprio saiba o que visa. Se a palavra quer encarnar uma intenção significativa, que é apenas um certo vazio, não é somente para recriar em outrem a mesma falta, a mesma privação, mas ainda para saber se há falta e privação” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 82).

A puxada de rede foi um grande jogo, livre e lúdico, contemplou diferentes linguagens, que muito tencionou a atividade estética dos jogadores, misturados com muita arte, com música, poesia, dança, coreografia. No enredo, a expressão literária

³⁹ Imagem extraída de <<https://goo.gl/pTHvrr>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

e poética esteve presente, nomeados como trovadores, misturada à expressão corporal, dança, canto, em uma grande coreografia.

Na produção escrita apresentada em um relatório geral, os participantes registraram a organização coreográfica: *“Começa com a música, os meninos cantando (todos em fila com rede nos braços). ‘Minha jangada vai sair pro mar vou trabalhar meu bem querer [...]’ (começam a andar e a cantar). Meninas vem atrás sentam enquanto os meninos continuam cantando, após meninas cantam ‘Adeus, Adeus pescador, não se esqueça de mim, vou rezar para ter bom tempo [...] vou fazer sua caminhada perfumada de alecrim’ (meninas agitam as peneiras em movimentos ritmados e sentam-se). Meninos levantam e falam: ‘Cadê os peixes meu Deus [...]. Puxa a rede pescador, puxa a rede com alegria [...]’. Meninos mexem a rede no balanço coordenado e realizam uma coreografia. Um trovador diz: ‘Em nossos cantos sempre homenageamos a nossa mãe do mar lemanjá, rainha do mar. E homenageamos também a solidariedade e o amor’ (meninas levantam e dançam – música)”. Após a dança, verbalizaram poeticamente um pouco da história: “[...] a partir da década de 70, com a evolução dos instrumentos, fez com que os pescadores perdessem um pouco dessa cultura [...]. Todos falam juntos: ‘Viva a puxada de rede, viva a cultura popular!!’. Começa música e todos saem dançando. Uma trovadora diz: ‘Não vamos deixar a cultura da puxada de rede morrer, vamos passar de geração para geração!!!’”*

Sentimentos, emoções, pensamentos e encantamentos estiveram ali na arte do corpo em movimento, coberto e impregnado de afetividade, de solidariedade, de cooperação, de coordenação de membros, de canto e de encanto no balanço da jangada que está no mar. Na puxada da rede que fortalece a força, a potência, a manipulação, as energias vitais para muito buscar e conquistar. Foram relações simbólicas e reais que muito ativaram a criatividade.

A grande coreografia (Figura 16) foi uma mescla de muitas manifestações da cultura de movimento. Este foi um grande movimento expressivo que instigou todos a entrar no jogo. A Educação Física no jogo, envolvida na complexidade do ser e das linguagens. O corpo esteve ali presente e encarnado em uma grande coreografia que atingiu a Educação Física, a arte, a história, a sociedade, a vida. Valorizando a inclusão e interação, convidaram o público para participar da roda, da coreografia, integrando o espetáculo, dinamizando os propósitos da experiência estética.

Figura 16 - Apresentação da coreografia “Puxada de rede”



Fonte: Elaborada pela autora. Imagens: Portfólio dos participantes.

A partir do jogo sensível-inteligível envolvido no corpo como experiência vivida, o ser poético também foi ativado, ampliando a comunicação. Julia, em um encontro de formação, transmitiu que havia escrito um poema para seu grupo de atuação na escola, que criou a coreografia “Puxada de rede”. Identificamos, assim, a expressão de quem está no jogo, sensibilizada e inteligível. “O jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (HUIZINGA, 2004, p. 13). Seu poema teve o “poder” de expressar, na linguagem poética, resultados do potencial do corpo arte que, no jogo, foram instigados.

Corram, corram, vejam quem vem Lá;
 Abraços, risos, rodas;
 Seis, somos seis;
 Seis magos, fadas, heróis, professores;
 A magia acontece, as almas se conectam e vivemos um mundo à parte;
 Da bola fazemos o sol;
 Da corda e dos cones transformamos em um lago, jacarés, tubarões;
 Das mesas um castelo perfeito, com reis, rainhas, príncipes e princesas;
 Das árvores fazemos uma selva com milhões de possibilidades;
 A criança dentro da gente não se desfaz, ela adormece;
 Adormece pro mundo dos adultos, onde nada mais é imaginado, mágico, encantado;
 Pibidianos são diferentes, são heróis da história, são sensíveis, enxergam o outro
 como parte da história;
 Fé e esperança é o que levamos;
 Fé num mundo melhor;
 Esperança em mudar a vida de alguém;
 O menino que corre, a menina que fica envergonhada, o tempo escorre pelas mãos,
 ele passa depressa demais;
 Joelhos ralados, cotovelos cortados, corações puros;
 Olhos da esperança, assim como a camisa que vestimos;
 Verde da cor das árvores, da esperança, da aura, do mundo;
 Fazemos do mundo nosso palco;
 Das estrelas nossa luz;
 Das brincadeiras nossas verdades;
 A cada dia uma nova ideia, a cada minuto um novo aprendizado;
 Pibidianos, heróis de toda uma geração.
 Julia (Participante)

Com muita intensidade, conseguimos sentir o “*estar no jogo*” e o “*A cada dia uma nova ideia, a cada minuto um novo aprendizado*” (Julia). Foi possível perceber e compreender, na evolução da expressão como movimento criativo, nas linguagens e na comunicação ampliadas, na qualidade didático-pedagógica dos planejamentos, nas reflexões dos relatórios, na ação prática sensibilizada e inclusiva, no corpo que se fez arte nas práticas com criação de brincadeiras, nas estruturas e nos recursos didáticos, na participação em eventos científicos com produção de resumos expandidos e artigos. O corpo arte consolidando-se na criação impregnada de sensibilidade e entendimento, possível porque é perceptivo e compreensivo. E assim continuaremos; afinal:

“Fazemos do mundo nosso palco.”

Um palco que permitiu brincar, dançar, lutar, caminhar, correr, entre outras habilidades de movimento, em conexão com outro no mundo, estabelecendo ligações culturais, sociais e afetivas que foram construídas, especialmente, nas relações da dinâmica da roda, favorecendo a criatividade e a expressividade do corpo arte.

5.5 CORPO ARTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIRCULARIDADE DOS CONTATOS SENSÍVEIS

Imagem 110 - *A dança* (1909), de Henri Matisse



Fonte: Acervo da autora.⁴⁰

A aproximação da obra *Dança*, de Henri Matisse, foi um convite para entrar na roda e dançar, jogar e brincar na dinâmica da circularidade, que envolve o corpo em movimentos e contatos; na dinâmica da diversidade das linguagens que integra o corpo arte em movimento contínuo, em expressões que harmonizam os diálogos e provocam questionamentos e criações. A partir das práticas que promoveram muitos encontros na roda, de forma a identificar a conexão dos saberes e das relações, observamos nas fotografias a obra “*A dança*”. Essa obra foi compartilhada pela pesquisadora com os participantes, por meio das fotos registradas por ela no museu MoMa, em Nova Iorque. Fernando destacou: “*Lembro das brincadeiras de roda que realizamos e que tanto uniu o grupo porque tinha música, ritmos e cooperação*”.

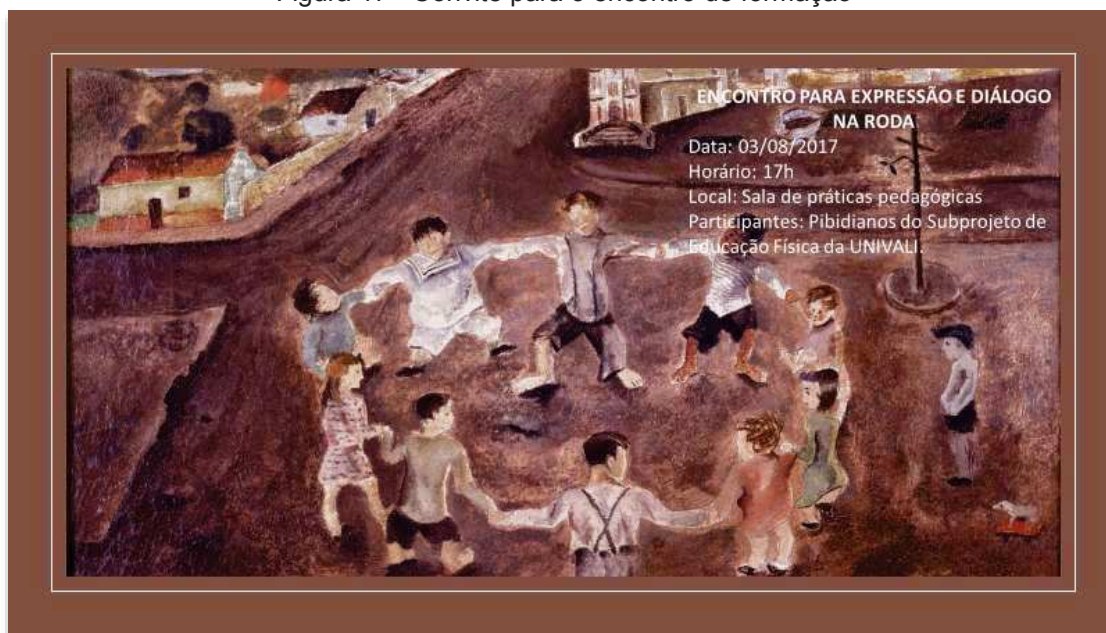
Os encontros de formação envolveram ações que desencadearam esse propósito de interligação e de integração do ser conectado em si no mundo. Foi a sensibilização do ser para os desafios da organização do conhecimento que

⁴⁰ Obra fotografada pela autora em janeiro de 2018, no Museu MoMa, em Nova Iorque, Estados Unidos.

permitiram o sentir humano em conexão e também interdependente de seu meio em virtude das ligações vitais que estabelece no movimento do ser da consciência. Nesse contexto, para Merleau-Ponty (1999, p. 468), os modos de ser são somente dois: “[...] o ser em si, que é aquele dos objetos estendidos no espaço, e o ser para si, que é aquele da consciência”.

Nos encontros de formação, fomos convidados para a roda. A partir desse convite (Figura 17), buscamos as provocações ao ser estético envolvido na arte das manifestações culturais de movimento, na perspectiva dialógica. Aline expressou: “*Eu não seria nada como professora se não existisse o PIBID e os estudos e práticas que realizamos com o projeto*”. Foi possível sentir a plenitude da inclusão na “roda”, unidade de grupo/“time” na circularidade da compreensão que desencadeou as descrições das próprias coisas.

Figura 17 - Convite para o encontro de formação



Fonte: Convite elaborado pela autora.⁴¹

Nas interligações promovidas nas práticas da Educação Física foi possível perceber diversas mobilizações para o encontro, para conexões de culturas carregadas de contatos e de saberes - nas cirandas, na roda da capoeira, na ginástica, na dança, na “puxada de rede”, entre outras, em que corpo arte foi solicitado. A harmonização individual e coletiva dos arranjos corporais foi conquistada aos poucos,

⁴¹ Obra utilizada no convite – *Roda Infantil* (1932), de Portinari. Extraída de: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/3518>>. Acesso em: 3 set. 2018.

no ser que se autovaloriza e valoriza os demais, no contato recíproco. Para Duarte Jr. (2000, p. 220), é um jogo circular quando, “[...] na medida em que os sentidos remetem à arte e esta, de volta, apela aos sentidos. Educação do sensível e arte-educação constituem, pois, duas instâncias do mesmo processo [...] simultaneamente”. Foi possível identificar que, em diversos ambientes e diversas práticas da Educação Física, os contatos foram ampliados, envolvendo habilidades e capacidades de ritmos, direções, coordenações perceptivomotoras, consciência corporal, entre outras.

A partir da sensibilidade provocada nas formações (Imagem 111), foi possível, também, identificar práticas desenvolvidas que envolveram os propósitos intencionados. A relação de troca e a reversibilidade estiveram muito presentes no decorrer das dinâmicas em que a natureza se tornou parte integrante.

Imagem 111 - Atividades em contato com a natureza no Morro do Atalaia



Fonte: Portfólio dos participantes.

Educação Física, como área de conhecimento, tem o corpo e o movimento como centralidade para atuação nas diversas manifestações da cultura de movimento e na proposta pedagógica do universo educativo. A circularidade, em diversas

manifestações culturais, emprega as ligações e as interações do ser e do saber, que não tem início nem fim, são constantes.

O movimento permite, na circularidade, a conexão e a expressão criativa, do ser que se expande e retorna a si, em que “[...] meus pensamentos não abafam meu poder de interrogar; uma palavra, uma ideia, consideradas como acontecimentos de minha história, só têm um sentido para mim se retomo este sentido do interior” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 536). É movimento reflexivo na profundidade do ser. “A visada de um termo transcendente e a visão de mim mesmo visando-o, a consciência do ligado e a consciência do ligante estão em uma relação circular” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 536).

Valorizamos uma perspectiva de que a organização do conhecimento não é linear, que é manifestação do ser que se joga no mundo, seguro pelas compreensões já estabelecidas, e volta-se novamente para si, na dinâmica da circularidade. Essa prática permitiu um exercício corporal sensível cognitivo, de forma a atravessar os âmbitos sociais e culturais e possibilitar o movimento transdisciplinar. Essa dinâmica possibilitou a abertura de consciência, de forma a ampliar conhecimentos e formas de fazer, com percursos metodológicos na fenomenologia para compreensão das relações do ser humano estabelecidas. Foi por meio de diversas práticas de leitura, de interpretação e de construção de objetos que as expressões e as “frases” corporais foram criadas, com saberes do e no corpo, sempre se reorganizando e se recriando, no ser crítico e criativo que estabelece ligações.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 575), a significação círculo “[...] é reconhecida por um entendimento que a engendra como lugar dos pontos equidistantes de um centro”, diferenciando da Gestalt do círculo que é reconhecida “[...] por um sujeito familiar ao seu mundo e capaz de apreendê-la como uma modulação deste mundo, como fisionomia circular” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 575). Nesse propósito, não existe outro modo de sabermos distinguir entre um quadro ou outra coisa sem olharmos para ele, “[...] e a significação deles só se revela se nós os olhamos de um certo ponto de vista, de uma certa distância e em um certo sentido; em uma palavra, se colocamos nossa convivência com o mundo a serviço do espetáculo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 575).

Para Maturana e Varela (2001, p. 31, grifo dos autores): “Essa Circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que **todo ato de conhecer**

faz surgir um mundo". O observador, ao observar, acaba por perceber a si e envolve uma circularidade, vê-se como parte do fenômeno, despertando estranhamentos e entendimentos e, "[...] quando examinarmos mais de perto como chegamos a conhecer esse mundo, descobriremos sempre que não podemos separar nossa história das ações - biológicas e sociais - a partir das quais ele aparece para nós" (MATURANA; VARELA, 2001, p. 28). Nessa dinâmica circular, influenciemos e somos influenciados na organização do conhecimento em um processo de interação entre o ser e a complexidade presente, em que desempenhamos ações e também sentimos seu efeito sobre nós, as quais ocorrem nas vivências ao conhecer nosso território da experiência, na ligação entre fenômeno e cognição.

Nas experiências vividas na Educação Física, a "[...] experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível 'a coisa' que surge na descrição" (MATURANA; VARELA, 2001, p. 31). As memórias dos participantes foram valorizadas e integradas nas práticas e tornaram-se ricas nas trocas culturais e interações sociais, sendo validadas nos processos criativos e maior plenitude do corpo arte. Contudo, como também destacam Maturana e Varela (2001), em todo contato é necessário suspender as certezas a fim de incorporar às experiências as comunicações do outro, para uma compreensão efetiva do fenômeno da cognição. Nessa dimensão do conhecimento, que também evolui a neurobiologia, esses autores valorizam o ser que observa e se envolve de maneira muito próxima para que ocorra a compreensão do observador, pois, nessa atitude, este pode descrever sua própria consciência, envolvendo o outro e a si mesmo ao mesmo tempo.

Ao estudarmos de perto o fenômeno do conhecimento e das ações ocasionadas por ele, somos atingidos por toda experiência cognitiva envolvida como ser do conhecimento de uma maneira pessoal e enraizada em sua estrutura biológica. Toda experiência de certeza é um fenômeno individual, cego ao ato cognitivo do outro, em uma solidão que, como veremos, é transcendida somente no mundo criado com esse outro (MATURANA; VARELA, 2001).

A interação promoveu contatos, fortaleceu o potencial do corpo arte para as criações coletivas e os desafios no/do conhecimento, o qual integrou a condição do corpo existencial, considerando que ele é parte da educação e já está lá antes de qualquer intervenção planejada. Um grande propósito foi superar as normas disciplinares que se apresentaram. Para isso, tramas de liberdade de expressão e de

construção coletiva foram ampliadas e fortalecidas nas ações. O eu falante, ouvinte, sensível esteve infiltrado no outro e nas relações intersubjetivas foram possíveis.

Para Kunz (2004), a postura que assumimos é fundamental na conexão do ser no mundo, pois:

Manter o ser humano distante ou afastado do real e do sensível à sua cultura, ao seu modo de agir, pensar e sentir, é fragmentar sujeito e conhecimento, é evitar o conhecer reprimindo a curiosidade e a paixão pelo mundo, pelas coisas e pelo outro, é mantê-lo na ignorância. Pode-se facilmente identificar onde e quando esses momentos acontecem [...] na proibição do falar; no desencorajamento de expressões de afeto ou de emoção, [...] principalmente, pelo controle e disciplinamento de seu se-movimentar. (KUNZ, 2004, p. 114).

Os participantes buscaram na Educação Física compreender, no universo corporal sensível, o sujeito em relação, na tentativa de (re)unir o sujeito do conhecimento no ser e saber sensível. Ampliar a percepção humana, para Merleau-Ponty (1999), está relacionado ao corpo, ao movimento, às relações e aos demais homens, ao conhecimento e à linguagem. Desse modo, o corpo está envolvido, pois toda percepção é uma comunicação, é constituir o sentido das coisas e o conhecimento racional. O objeto não é pensado, mas, sim, fundido com o corpo que sabe mais que nós mesmos sobre o mundo.

Na esfera sensível, a obra de arte é o que mais se assemelha ao corpo humano (MERLEAU-PONTY, 1999). A ideia é comunicada pelo desdobramento dos elementos, como um “nó de significações vivas”; assim, não temos como distinguir expressão do expresso. É uma obra de arte configurada na plástica e na poética do corpo, é expressão por inteiro, em uma linguagem sensível. A fala é gesto, a linguagem é ampliada no corpo arte, e a experiência estética é comunicação dos sentidos, sempre aberto às percepções, às significações e aos sentidos ligados ao movimento. Para Santin (2001, p. 58), se o corpo é melodia, precisamos de um ouvido musical, pois a “[...] primeira atitude para ouvir a história do corpo, no meu entender, consiste em tentar superar a cortina das histórias racionais, teológicas e científicas, para encontrar o alfabeto da língua do corpo”.

A Educação Física, para atingir com mais competência os objetivos da educação, necessitou de pessoas com refinamento estético, que valorizaram o conhecimento em torno dessa proposta. A formação docente tornou-se um desafio, pois ela solicitou o corpo arte. A estética também esteve incluída na dimensão dos valores, da ética, sendo envolvidas nos conhecimentos científicos, culturais e políticos. A dimensão estética tornou-se fundamental para atingir os objetivos da

formação docente, inicial e continuada, de forma ampliada e legítima, envolvendo a dimensão interdisciplinar e transdisciplinar. A proposta pedagógica e a postura do educador foram fundamentais na organização do conhecimento.

É sempre importante não esquecermos que o que funda uma relação pedagógica não é uma determinação divina, nem natural, nem do poder da força, mas uma determinação que tem por base o poder argumentativo que certos conhecimentos propiciam, e que, por não estarem disponíveis igualmente entre alunos e professores, justificam essa relação (GONZALÉZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 15).

Foi possível perceber, na evolução expressiva dos relatórios e das falas, que o poder argumentativo foi ampliado, envolvendo a riqueza das experiências vividas, carregadas de detalhes sensíveis e reflexões apresentadas. Foi possível destacar também os avanços das escritas nos trabalhos apresentados em eventos científicos⁴² por parte dos participantes, os quais envolveram as propostas desenvolvidas e estudadas pelo grupo na Educação Física.

Fensterseifer (2012, p. 322) destaca a necessidade de problematizar as implicações da transformação da Educação Física em relação aos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da cultura corporal de movimento. O autor evidencia que, entre os jogos, as lutas, as danças, as ginásticas, os esportes, os conhecimentos sobre o corpo, “[...] a tarefa da EF escolar é tematizar estes conteúdos, potencializando nossos alunos a vivenciar estas expressões da cultura, estabelecendo com elas uma relação crítica e autônoma [...]” (FENSTERSEIFER, 2012, p. 322). Toda essa tematização envolve os conhecimentos objetivos, técnicos, mas também culturais, sociais, históricos, artísticos “[...] e capacidade de interferir na produção de sentidos [...]”. O pesquisador destaca ainda que o importante é superar as fragmentações e encontrar na sensibilidade espaço para evoluir as dimensões do potencial do movimento que o racionalismo ignorou. “Seguramente teríamos o que aprender com o domínio estético [...] um modo de ‘conhecer pela sensibilidade’, respeitando a pluralidade e a diferença” (FENSTERSEIFER, 2012, p. 326).

As solicitações indicam o valor qualitativo da dimensão estética e a necessidade de repensar as propostas e os fundamentos da Educação Física com ensino e aprendizagem que valorizam o saber estético. O corpo na totalidade

⁴² Os Participantes integraram, no período de realização da pesquisa, o Congresso Internacional de Políticas Públicas com apresentação de quatro trabalhos, com a produção de quatro resumos expandidos e dois capítulos de livros. Também participaram do evento Regional do PIBID com apresentação de dois trabalhos, com a produção de dois resumos expandidos.

necessita ser matriculado na escola e nos diversos ambientes educativos, buscando o jogo, a interconexão e a harmonia entre razão e sensibilidade.

Para Fensterseifer (2004), o corpo, a partir da hermenêutica filosófica, expressa concepção de abandono da prática instrumental da linguagem, pois estabelece como meio não perfeito e limitado do sujeito o acesso ao mundo ou ao objeto. Retoma a condição de acesso a partir da perspectiva heideggeriana de que a palavra é a casa onde habita o ser e os discursos reducionistas, mecanicistas e estigmatizantes do corpo precisam ser abandonados, dando lugar para a fala do corpo arte.

No dilema do corpo, por meio da linguagem literária, Fensterseifer (2009) encontra na obra *O cavaleiro inexistente* um discurso que expressa o dilema humano em torno do corpo:

Ítalo Calvino, em seu romance *O cavaleiro inexistente*, configura três possibilidades de sujeitos encarnados em três personagens distintos. Um deles, Agilulfo, é pura consciência, dever e vontade (“tem consciência de existir mas de fato não existe”); o outro é Gordulu, é pura imanência com a natureza, sensibilidade corpórea (“existe mas não tem consciência disso”); o terceiro é Rambaldo, espécie de consciência encarnada que buscava um frágil ponto de equilíbrio entre os dois primeiros (“A ansiedade contraditória que a visão do guerreiro de couraça branca – Agilulfo – sempre lhe comunicava agora contrabalançava a nova angústia provocada por Gordulu: e deste modo conseguiu salvar seu equilíbrio e ficar calmo de novo”). Os três, após uma sangrenta batalha, têm a tarefa de enterrar os mortos (“cada um escolhe um morto, agarra-o pelos pés e o arrasta pela colina até um lugar adequado para cavar-lhe a cova”). (FENSTERSEIFER, 2009, p. 147).

A referência à obra *O Cavaleiro inexistente* instiga-nos a identificar os seres encarnados da experiência, os quais visualizamos também em outras obras, como *A Divina Comédia* e *Dom Quixote*, que tencionam o jogo presente na atividade estética e que foram citados por Fensterseifer (2009): o da pura consciência e o da pura imanência com a natureza na sensibilidade e na consciência encarnada que busca o equilíbrio. São ações de tensão evidenciadas e compreendidas como mobilização do corpo arte, de favorecimento da experiência estética na interatividade com a cultura mundana.

Pedro, ao sensibilizar-se com *A Divina Comédia*, escolheu um fragmento da obra para suas reflexões: “*Eu acho melhor, para teu bem, que me sigas. Eu serei o teu guia*” (ALIGHIERI, 1999b, p. 4). Ele estabeleceu relações com as práticas desenvolvidas no projeto, concluindo que: “*Virgílio passaria a ser a professora [...] que nos auxiliou durante toda essa caminhada, por todo este percurso que foi o projeto, nos dando dicas, repassando seus conhecimentos e guiando nossa jornada,*

consequentemente nós Participantes seríamos o Dante, aquele que desfruta da sabedoria de Virgílio e o segue, passando por momentos bons e ruins". Os personagens da história foram ligados às figuras dos envolvidos na formação, com suas características próprias e ações na caminhada, no percurso de organização do conhecimento. As trocas estabelecidas ocorreram na caminhada no ensinar e aprender que se tornou o desfrutar entre o prazer e desprazer, ordem e desordem, possibilitando novos sentidos na aprendizagem.

No envolvimento reflexivo, Pedro também destacou outra parte da obra: *"A cena trouxe luz à minha vida, afastou de vez o medo e me deu novas esperanças"* (ALIGHIERI, 1999b, p. 2), e apontou que: *"O livro contrasta a experiência de Dante, mostrando todas as suas dificuldades, medos e receios durante o trajeto, e assim aconteceu no projeto. Durante todo o percurso, enfrentamos medos, obstáculos diferentes, e, com isso, aprendemos a nos modificar e adaptar, mas com o trabalho em equipe e participação dos alunos encontramos a luz que nos dá esperança e motivação, assim como Dante ao ver os raios de sol no grande monte. No projeto, estamos em constante aprendizagem, aprendemos com os alunos, com os professores. No projeto, aprendi coisas que somente no curso na universidade não teria chances de aprender, a prática proporciona momentos únicos e conhecimentos incríveis que levarei para toda a vida como futuro docente. Assim como no livro, Dante, ao passar por cada círculo, obteve um aprendizado diferente, mesmo estando no inferno. Lá pode conhecer e observar histórias/vivências diferentes, pois estando lá no inferno, vivenciando aquilo que via com seus olhos, pôde concluir verdades e mitos de seus pensamentos e ideias, por isso que a prática/vivência são tão importantes para a formação docente, encontrar a luz"*. Aqui apresenta-se o corpo encarnado, o ser ligado ao mundo, tramado nos encontros de afetamentos, com práticas mobilizadoras do ser na docência, dos saberes que consolidam luz no campo da sensibilidade e do entendimento.

O literário impactou sensivelmente para pensar a Educação Física e sua formação, na circularidade que estruturava o inferno e no movimento espiralado de avanços para conquistar o caminho da luz, da sabedoria na área e na formação profissional. A experiência estética é movimento de aproximação da cultura/arte com o sujeito e acompanhamento essencial na produção de sentidos e ligação entre o simbólico e o real. Nesse contexto, evidenciamos a expressão do corpo arte. A mobilização da fruição, do simbólico, da sensibilização tornaram-se fundamentais no

contexto da estética. Duarte Jr. (2000, p. 15) indica a “[...] necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*”. Essa educação tem um sentido amplo que está no potencial do sujeito, na essência da condição “[...] de um retorno à raiz grega da palavra ‘estética’ — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR., 2000, p. 15).

Ativar a estesia, a partir das diversas manifestações da cultura de movimento, foi um propósito a ser dinamizado no ser criativo. Tais experiências foram provocadas e provocadoras, a cada temática suscitada no desenvolvimento dos conteúdos para a Educação Física. A composição sensível apresentada na Imagem 112, integrou à natureza o objeto de arte da Educação Física que carrega o sujeito. Uma expressão possível no encontro, na circularidade, na sensibilidade impressa no objeto que se volta para o ser sensível-inteligível.

Imagem 112 - Obra de arte no brinquedo criada pelos participantes e educandos na dinâmica da Educação Física



Fonte: Portfólio dos participantes.

A docência foi reveladora de uma dinâmica corporal que se manifesta no SER educador a cada momento, na transcendência humanizada, pedagógica, social e cultural. “*Nós sensibilizamos a proposta, pedimos para os alunos expressarem o que desejavam e era importante aprender, e fomos organizando o planejamento, mas não*

sabíamos onde iria chegar, o que realmente iria acontecer e isso foi importante para aprendermos outras coisas que não estavam dominadas ou esquecidas [...]” (Laura). Essa situação apresentou o resultado de um foco fenomenológico ao processo pedagógico, de permitir tempo e espaço de expressão em cada ambiente desejado. Não ter domínio pleno do percurso é a imprevisibilidade imanente e necessária para o movimento perceptivo e compreensivo que se ligará novamente na trama do pensamento complexo, infinitamente.

Para isso, foi preciso dar abertura à diversidade dos lugares e dos recursos nas ações. Foi a partir das reflexões nos encontros de formação que muitas práticas foram reestruturadas e encontradas. Rita revelou, com surpresa, que nunca havia pensado na praia como sua “sala de aula”, que atuando havia levado uma vez os educandos para uma ação recreativa, mas não como agora na proposta do projeto, conectando o ambiente aos conteúdos, com as práticas corporais presentes na cultura de movimento. Ao se envolver na sensibilização e nas reflexões sobre a importância do educador e da docência na organização do conhecimento, pautada na dinâmica estética, foram exploradas nas diversas práticas os recursos e as possibilidades de movimento na experiência.

Na proposta envolvida, os participantes tiveram a oportunidade de evoluir esteticamente, dinamizando as percepções e ampliando o entendimento dos fenômenos que emergem. “O professor, como sujeito da cultura precisa apropriar-se de uma sensibilidade estética, desenvolvida nas relações com os objetos culturais e artísticos. Ao fruir a arte, o sujeito relaciona-se consigo e com o contexto que o cerca [...]” (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 105).

Nas práticas foi possível identificar o acolhimento das provocações do organismo vivo, de um corpo que se fortalece na leveza da sensibilidade, no “sentipensar”⁴³, que, para Moraes e Torre (2002),

[...] compreende a linguagem e as emoções como dinâmicas relacionais. O “*sentipensar em fluxo*”, ou seja, como energia que flui e promove a interação entre mente, corpo e ação, sublinhando o papel do meio e dos meios na construção do conhecimento e no desenvolvimento pessoal. (MORAES; TORRE, 2002, p. 1, grifos do autores).

⁴³ Sentipensar foi criado por Torre nas aulas em Barcelona, na função de pensar a ação do professor na organização do conhecimento.

O corpo nas suas estruturas, em conexão para o sentir e pensar, é fundamental no processo de conhecer, permitindo a reflexão e o emocionar nos processos interpretativos. Para Moraes e Torre (2002), “sentir-pensar” é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir em um mesmo ato de conhecimento: o âmbito afetivo-emocional e o âmbito cognitivo. Daí a necessidade, segundo os autores, de uma concepção holística e integradora da realidade, em que o biológico, o psicológico e o sociocultural representam dimensões parciais de uma realidade complexa.

O educador é um ser dinâmico que se conecta aos educandos, em uma relação interativa transcendente e provocativa. A permissão ao corpo em diversas linguagens é um movimento dinâmico de auto-organização (também proposto por Morin, 2011b) e expressão. O produto do conhecimento é a expressão do corpo em uma rede de conexões e de manifestações. O movimento não é meramente mecânico, é da mobilidade circulante, visceral, dos sistemas: cardiovascular, respiratório, nervoso, sensorial, endócrino, excretor, esquelético, muscular, entre outros. Um sistema vital carregado de órgãos que desempenham funções de atenção e de preservação da vida, o racional como um fenômeno que se fundamenta no emocionar e na linguagem. Para Maturana e Varela (2001, p. 269), o ser está mobilizado na biologia do amor, “[...] a aceitação do outro junto a nós na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade”.

Foi possível identificar o valor presente na infinitude do saber, as referências dos conhecimentos transmitidos pelos participantes e os impactos de sua atuação contidos na experiência. A atuação docente precisou ser preparada com a grandiosidade científica e da vida, para dar conta do tamanho da teia e do ser humano tecido nela. Esse é um mundo constituído por seres e saberes sensíveis que produzem conhecimento.

Foi valorizando os saberes contidos na Educação Física, entrelaçados no pensar e agir, que os participantes dialogaram com os educandos na vivência das manifestações da cultura de movimento. O exercício no corpo arte comunicativo possibilitou a fala, o compartilhamento de ideias e de emoções nas interações vividas. Uma dinâmica provocativa na circularidade, pois os saberes construídos na universidade foram dinamizados nas atividades educativas da Educação Física. E, posteriormente, retornaram à universidade e tencionaram os novos

saberes, ampliados na experiência, por meio da reflexão coletiva. Na dinâmica da ação-reflexão, todos foram estimulados a apropriarem-se dos fundamentos filosóficos e políticos de sua área de atuação, dos processos de ensino e aprendizagem e dos saberes pedagógicos que constituem a prática docente. A organização do conhecimento envolveu potenciais relacionais criativos e críticos que favoreceram o corpo arte.

Na perspectiva da formação mais ampliada dos docentes, que valoriza os saberes estéticos, para Duarte Jr. (2000, p. 213), “[...] a tarefa de sensibilizar e desenvolver os sentidos, fazendo-se acompanhar de uma visão criticamente filosófica de seu papel na obtenção do saber, compete prioritariamente aos nossos cursos de formação de professores, às licenciaturas [...]”. Assim, é uma proposta que liga os saberes sensíveis na dinâmica das graduações e envolve a seleção de conteúdos e de metodologias coerentes; afinal, não são saberes conceituais objetivados que darão conta do proposto. O ser necessita de sensibilidade em uma correlação com a cultura planetária com ampliação dos domínios corporais sensíveis dados na existência.

Para um processo de formação realmente qualitativo, educativa e profissionalmente, foram fundamentais as inserções que promoveram experiências nos campos de atuação, com a troca de saberes em contextos práticos. Em uma proposta de educação que considera a organização do conhecimento ampliada, complexa, precisamos considerar a dinâmica transdisciplinar. Para Moraes (2015), os conhecimentos e as situações de ensino-aprendizagem são contextualizados, reais e sentidos. É necessária ser compreendida essa condição a fim de melhorar os níveis de realidade dos alunos, expressos em suas percepções, pois “[...] o que nos rodeia está inscrito dentro de cada um de nós, o que nos leva a perceber as implicações de nossas relações com a natureza, com a sociedade e com o sagrado presente em cada um de nós” (MORAES, 2015, p. 100).

Os participantes, em suas falas, expressaram como foram importantes as relações das ações e dos conhecimentos que eles tiveram e a oportunidade de vivenciá-las nas experiências pedagógicas. Eles identificaram as ligações dos saberes e dos sujeitos envolvidos no diálogo como fundamentais para o sucesso das práticas. Aline também expressou um fragmento do literário *A Divina Comédia - Inferno*, que retrata a abertura dos olhos e a compreensão do papel do professor, revelado nas histórias vividas: “- *Andemos, pois temos ainda um longo caminho pela frente*”. (ALIGHIERI, 1999b, p. 10). *O projeto, que nos traz aprendizados e alegrias, que nos*

faz crescer como profissionais e podemos dizer como seres humanos. Lendo esse fragmento e tentando pensar em todo o contexto escolar. Porém agora estou em outro espaço, o espaço do professor [...]. O que eu realizarei aqui? O que posso dizer com a experiência até agora vivida no projeto, e relacionando com o sentimento que surgiu com esta leitura é que estamos sendo ‘salvos’ por meio daquilo que estamos realizando”. A proteção expressa em torno da atuação no projeto revela os resultados das atividades estéticas, que, na sensibilidade, encontramos segurança afetiva, e, nas relações, os saberes afetam de maneira profunda a condição humana.

Aline passou a valorizar que, no ambiente educativo, ocorre um envolvimento relacional que transcende o saber objetivo, pois a subjetividade das relações revelam a ética do humano, pois: *“Quando estamos desenvolvendo o projeto na escola, saímos daquele mundo triste que, muitas vezes, a escola se encontra e podemos acreditar que é possível nos livrar dessas magoas e suspiros que afetam esse ambiente, do qual desejamos fazer parte e trabalhar. A consequência da nossa ‘salvação’ é obviamente a ‘salvação’ dos alunos, e isso podemos perceber ao longo de cada trabalho, nos resultados que nossos alunos nos mostram, nos rostinhos felizes em participar de nossas propostas. O projeto me traz esperança e sentimentos de que posso fazer algo não só pela minha alma mas por muitas outras”. Envolver-se na troca, profundamente, na sensibilidade, na alegria que a organização do conhecimento corresponde ao ser tocante tocado. A ética tem relação em como se toca e como se é tocado. A salvação está envolvida aqui em sentimentos e ações de liberdade, na promoção da fruição, no ato de ensinar e aprender. A troca carregada de realizações pela troca de saberes e não mera reprodução, configurando a quebra e libertação de um modelo disciplinador.*

Beatriz fez uma relação com a sensibilidade da obra e a educação: *“Dante, por meio de suas obras literárias, nos permite enxergar o papel histórico e transformador da educação. As obras de ‘A Divina Comédia’ mostram a relação entre a arte e o belo através da linguagem simbólica. Logo associo com as práticas pedagógicas que estamos vivenciando por meio do projeto. Como educadores, aprendemos que a arte é uma das manifestações mais essenciais do ser humano”. Maria destacou os saberes pedagógicos: “O projeto nos proporcionou tantas coisas boas, que sem sobra de dúvida iria dar um livro grande de experiências ótimas que vivenciei na Educação Física. [...] ganhamos experiências de como é uma escola, e de como podemos dar uma boa aula, quebramos barreiras, e aprendemos de tudo um pouco, além de nos*

inovarmos a cada aula, pois várias ideias são expostas de cada um de nós, supervisão e orientação”.

Laura destacou sua trajetória de crescimento e conquistas nas aprendizagens: *“[...] ao chegar ao pé de um monte onde começava a selva que se estendia vale abaixo, olhei para cima e vi aquela ladeira coberta com os primeiros raios do Sol. A cena trouxe luz à minha vida, afastou de vez o medo e me deu novas esperanças. Decidi então subir aquele monte”* [ALIGHIERI, 1999b, p. 2]. *Esse trecho do texto me faz refletir sobre meu primeiro dia no projeto, o primeiro dia que cheguei na escola. Até aquele momento, meu futuro acadêmico/profissional era inserto, pois não imaginava como seria ser professor, não tinha nenhuma noção, nenhuma experiência”.*

Foram expressões importantes que consolidam o valor das experiências sensíveis na Educação Física, no universo educativo e da saúde. A confiança adquirida no ser professor e nas atividades da Educação Física, em uma relação ampla e carregada de muitos encontros e desafios em busca da luz e da sabedoria. Para Morin (2011b), a reforma do pensamento tem propósito de instaurar e ramificar um modo de pensar que permita instituir “um dízimo epistemológico ou transdisciplinar”, envolvendo diferentes saberes. O “dízimo” seria encaminhado ao conhecimento dos determinantes e dos pressupostos do conhecimento; à racionalidade, à cientificidade, à objetividade; à interpretação; à argumentação; à relação entre o mundo humano, o mundo vivo, o mundo físico-químico, o próprio cosmo; à interdependência e às comunicações entre as ciências; aos problemas da complexidade do conhecimento; às culturas das humanidades e à cultura científica; à ciência, à ética, à política... Essa óptica foi considerada e valorizada com atividades que desafiaram as interconexões e a complexidade na religação dos saberes e da dinâmica da circularidade.

Um movimento visado e mobilizado no percurso fenomenológico, em que envolvemos o corpo arte. A partir das diversas práticas que promoveram o corpo arte como *locus* na organização do conhecimento, buscamos redimensionar, a seguir, a síntese reflexiva inerente à descrição no percurso fenomenológico, elucidando as experiências vividas, na síntese reflexiva evidenciada na compreensão.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ANCORAGENS DO CORPO ARTE NO MUNDO

Imagem 113 - Corpo na perspectiva tradicional para construção do conhecimento com limitados “nós de significações”



Imagem 114 - Corpo na perspectiva fenomenológica para organização do conhecimento com infinitos “nós de significações”



Fonte: Acervo da autora.

As Imagens 113 e 114 apresentam a transição do corpo no modelo cartesiano para o corpo fenomenológico na Educação Física, do corpo arte como *locus* na organização do conhecimento. No encontro de formação, foram realizadas práticas no tecido acrobático, uma manifestação de movimento que tem origem na cultura circense. Foram interessantes as reflexões porque todos identificaram o quanto é possível realizar as técnicas tradicionais e lineares, mantendo os movimentos em posicionamentos básicos. No contraponto, Julia expressou: “[...] *é possível criar mais movimentos, mas precisa organizar diferentes apoios e posturas saindo do modelo reto, precisa flexibilidade*”. A compreensão do movimento criativo, da auto-organização, foi fundamental nos avanços do conhecimento na perspectiva fenomenológica.

Foi possível correlacionar a dinâmica da autopoiese que Maturana e Varela (2001, p. 55) apontam: “A característica mais peculiar de um sistema autopoietico é

que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis”. Na autopoiesis, há uma relação de autonomia no potencial humano, pois na descontinuidade possuímos capacidade própria de interpretar os fenômenos do/no corpo, de modo a favorecer o diálogo e ampliar os limites reflexivos das experiências manifestas corporalmente. Torna possível a auto-organização com muita mobilidade de trocas, porém de forma a favorecer a constituição interna, da unidade viva.

Instigar o movimento de auto-organização e autocriação foi objetivo proposto ao corpo arte. Nas práticas no tecido acrobático, criativamente, provocamos as ampliações das interconexões. A busca foi da superação dos limitados pontos de ancoragem e a possível transição para a ampliação dos pontos, favorecendo estímulos táteis, visuais, nervosos, perceptivos, entre outros, e, conseqüentemente, os “nós de significações”. Uma ampliação tecida na trama complexa do ser, do saber e do viver. Para Merleau-Ponty (1999, p. 110), o corpo próprio “[...] retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido”.

As tramas tecidas, no fluxo ampliado do percurso fenomenológico, possibilitaram uma abordagem ampliada e intensa, desde a intencionalidade até a descrição dos fenômenos percebidos e compreendidos nas experiências sensíveis. São transições fundamentais para ampliar a condição perceptiva corporal que ocorre na motricidade, com práticas expressivas e não reprodutoras. Para Felipe: *“É muito importante abrir esse espaço para criarem, esse desafio é fundamental para que explorem mais as artes e os movimentos, além de exercitar a criatividade e colaborar na socialização”*. Valorizar a expressão no corpo arte como exercício da criatividade foi a consolidação da compreensão na organização do conhecimento.

Perceber no corpo a condição de ser criador amplia as noções e o reconhecimento de/do ser na complexidade conectado à arte, na trama tecida em que eu reconheço o outro em mim. Portanto, compreendemo-nos na mescla da diversidade que permite a expressão e a consolidação das dimensões do humano. Para Merleau-Ponty (2004), é um paradoxo que produz muitos outros:

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. [...]. Essas inversões, essas antinomias são maneiras diversas de dizer que a visão é tomada ou se faz do meio das coisas, lá onde persiste, como a água-mãe no cristal, a indivisão do senciante e do sentido. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17).

Estar preso ao tecido do mundo é a situação do ser na cultura, na mobilidade dos estímulos e dos construtos presentes que se constituem e ampliam a visibilidade, mantendo seu entorno circular e aderindo na carne e constituindo o mundo. Carne, para Merleau-Ponty (2004, p. 17), se constitui no corpo aderido no mundo, “[...] dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofado mesmo do corpo”. Assim, o conhecimento encarnado constitui-se nos acontecimentos da corporeidade e nas diversas dimensões do ser criativo no mundo.

O corpo arte é o movimento do ser criante por todo processo de produzir a arte, de permanecer na gênese criativa do potencial para ser. Na expressão do corpo arte, o ser se mostra, é arte porque é criação no movimento do ser, da constante auto-organização. Os participantes olharam e sentiram o corpo nas suas diversas dimensões e habilidades potenciais. Nesses propósitos, foi possível confirmar a tese da compreensão da potencialização do corpo arte como *lócus* da organização do conhecimento nas práticas da Educação Física, na expressão legítima capaz de criar.

O corpo arte é uma unidade complexa, como *lócus* de experiência e de transcendência do ser em movimento e diálogo articulado. Consolida o corpo próprio, proposto por Merleau-Ponty (1999), que é total, é corpo vivido e, com intencionalidade, os sentidos são focados e interconectados em processos comunicativos, possíveis na percepção. As inúmeras dimensões do corpo são entrelaçadas na circularidade, e o movimento promove diversos desempenhos. Para Merleau-Ponty (1999, p. 193), “[...] não se deve dizer que nosso corpo está no espaço nem tampouco que ele está no tempo. Ele habita o espaço e o tempo”. Um habitar dinâmico no movimento do corpo que sente, pensa e vive envolvido na permanência intuitiva da consciência.

Habitar o ser é corpo arte, é tornar-se inquilino de um espaço-tempo de existência, conectado ao mundo na criação e na recriação, interligando e transcendendo territórios das dimensões do ser no outro. Para Paula, é um esforço para “[...] *uma construção de uma Educação Física diversificada, que não abandone seus conteúdos, mas que permita englobar possibilidades no movimento para a construção de sujeitos mais críticos, expressivos e estéticos, ou seja, sujeitos capazes de: ‘Sentir plenamente a vida antes de nela pensarmos, antes de a recuperarmos enquanto signo, enquanto significado: esta, a nossa tarefa’* (DUARTE JR., 2000, p.

162)”. Sentir a vida no movimento é condição do corpo arte na dimensão reflexiva poética.

O corpo arte que se apresentou nas experiências sensíveis na Educação Física transcendeu ações e momentos estáticos e tensos para a maleabilidade e circularidade do corpo arte, reestabelecendo a unidade do corpo sensível e intelectual, que, na experiência, ativou a intencionalidade, a percepção e a compreensão do saber, do ser, do fazer e do viver. A reversibilidade é potencial do corpo arte de tocar e ser tocado em uma relação de “pegada” do ser fenomênico ao ontogênico, no corpo perceptivo que se constitui carne, é também mundo que se constitui corpo.

Na relação reflexível do corpo físico sensível, Merleau-Ponty (1999) exemplifica com o toque entre as mãos direita e esquerda, de “sensações duplas” em que, na passagem da função, de ser tocada ou tocante, é possível reconhecer que a mão tocada como a mesma que será tocante em seguida, portanto é “[...] neste pacote de ossos e de músculos que minha mão direita é para minha mão esquerda, adivinho em um instante o invólucro ou a encarnação desta outra mão direita, ágil e viva, que lanço em direção aos objetos para explorá-los” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 137). A mão tocante e tocada é possível sentir na obra *Le Secret*, de Rodin (Imagem 115):

Imagem 115 - O ser tocante e tocado na obra *Le Secret*

Fonte: Acervo da autora.⁴⁴

O toque das mãos indica o potencial do corpo inteiro de tocar, ser tocado e tocar-se. Entre as diversas atividades realizadas na Educação Física, os participantes buscaram e valorizaram o diálogo sensível, possibilitando aproximações e provocações para trocas. Se tocamos, sabemos que podemos ser tocados também, e esse entendimento contribuiu com as relações para a humanização na Educação Física, na mão que acolhe, que dá segurança, que acaricia e provoca estímulos de ver com as mãos. Foi possível perceber-se tocante na dupla possibilidade da ação e na reversibilidade, o duplo encontro do corpo e do mundo torna-se lócus de experiência na reflexividade. O corpo arte torna-se vidente e sentiente na experiência que configura o entrelaçamento/quiasma e:

Meu corpo como coisa visível está contido no grande espetáculo. Mas meu corpo vidente subtende esse corpo visível e todos os visíveis com ele. Há recíproca inserção e entrelaçamento de um no outro. Ou melhor, se renunciarmos, como é preciso ainda uma vez, ao pensamento por planos e perspectivas, há dois círculos, ou dois turbilhões, ou duas esferas concêntricas quando vivo ingenuamente e, desde que me interrogo,

⁴⁴ Imagem fotografada pela autora no Museu Rodin em Paris.

levemente descentrados um em relação ao outro... (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 135).

Identificamos, em diversos desafios, os impactos valorosos de tocar e ser tocado. As Imagens 116 e 117 nos apresentam certa força empregada no toque que repercutiu na conquista de um desafio corporal e ampliação do repertório de movimento.

Imagem 116 - O ser tocante e tocado nas práticas da Educação Física



Imagem 117 – O *punctum* do ser tocante e tocado nas práticas da Educação Física



Fonte: Acervo da autora.

É possível a experiência vivida no corpo em situação, disponível e solícito à reflexão, que estabelece trocas de saberes e pontos de apoio para os “nós de significações”, uma ação circular entre o eu, o outro e o meio em que surgem fenômenos da corporeidade, revelando o corpo perceptivo em constante movimento sensível e sentiente, que se apresenta na pele, nos músculos, nos ossos. Dimensões do corpo conectaram-se e possibilitaram o movimento, na sinergia inerente.

6.1 AS DIMENSÕES DO CORPO ENTRELAÇADAS NO MOVIMENTO

O corpo, como *locus* de sentidos e significações do ser humano do mundo, na efetivação do conhecimento construído na experiência, está conectado na dinâmica criativa como energia vital e estabelece ações necessárias à conservação da vida, as quais se manifestam nas correlações indissociáveis de suas dimensões constitutivas.

A abordagem fenomenológica, de corpo existencial, foi/é foco dessa proposta, buscando revisitar a ontologia como conhecimento do ser corpo e movimento. Para Araújo (2010, p. 219-220), uma “[...] ontologia, onde a expressão compreende-se como uma manifestação em estado bruto, sempre algo em construção, em relação, um movimento de reversibilidade, a verdade.” E, nesse envolvimento, o corpo arte é expressão e as “[...] palavras são o corpo da linguagem e estas estão ligadas à carne gloriosa, da mesma forma que nosso corpo está ligado a carne do mundo” (ARAÚJO, 2010, p. 62).

Nas palavras ditas como manifestação do ser, saber e viver, a princípio, expressaram as angústias em virtude da negação do corpo na totalidade e a valorização da racionalização, sempre muito presente nas propostas educativas que vivenciaram os participantes no decorrer das próprias histórias de vida, e que fragilizaram a liberdade de expressão, característico da objetivação. Maria expressou: *“Como era difícil falar o que sei e penso, sempre fui quieta e não tive muita oportunidade de falar. O projeto me ajudou muito a me libertar e desbloquear o pensamento, era impossível falar e agora já explico e dialogo muitas coisas com os alunos e os colegas. Eu consegui melhorar porque nas brincadeiras, no circo e na ginástica foram práticas necessárias e ajudaram muito. Mas no meu tempo de escola sempre fui assim, muito quieta”*. Rever as linguagens dinâmicas e possibilitar a comunicação foi uma grande conquista educativa e expressiva, por meio da abordagem fenomenológica, pois favoreceu as manifestações corporais, artísticas e linguísticas em transformação constante.

A diversidade de linguagens foi ampliada nas diversas práticas realizadas nas manifestações da cultura de movimento, pois tiveram liberdade nos processos de criação e consolidaram a expressão como potencial do corpo arte. Nessa dinâmica, foram ampliados os saberes da Educação Física, integrados às demais áreas, e aos diferentes modos de ser e viver. Para Fernando foi, *“[...] com o contato com a natureza, desde a primeira ideia em que nos integramos ao meio ambiente, que nos inspiramos para criar e realizar as práticas de outras formas. Nossas práticas não foram só repetição, o importante foi a expressão, pois os conteúdos não foram definitivos, precisamos ser sensíveis e ser cooperativos em todos os momentos e espaços”*. A conquista do conhecimento conectado, criativo e expressivo foi consolidada, quebrou paradigmas cartesianos e possibilitou a complexidade do pensamento e diferentes maneiras de comunicação.

Para Fensterseifer e Pich (2012, p. 27, grifo dos autores), na Educação Física e nas áreas da arte, ocorre “[...] a necessidade de assumir a linguagem corporal como via legítima de produção do conhecimento. Contudo, essa postura implica um **desafio para o pensamento em educação, qual seja, o explorar as possibilidades** e os limites [...]”. Valorizar o humano como “ser de linguagem”, e, também, saberes não discursivos estéticos, são oportunidades para o humano expressar e se mostrar no movimento, dialogando com o mundo, não somente como representação. A condição humana criativa necessita estar incluída nos estudos do corpo, como movimento e linguagem, pois “[...] o corpo faz-se humano ao dar-se como linguagem” (FENSTERSEIFER; PICH, 2012, p. 29).

Ampliar a condição e potencial humano, na e pela linguagem, foi um propósito de investimento pessoal e coletivo nas práticas e na compreensão da proposta deste estudo. O corpo arte expressivo possibilitou a sensibilização e o entendimento de que nossas relações são comunicativas e nos constituímos nelas, interpretamos o ser na situação mundana de ser falante e ouvinte.

Para Morin (2011b), é a própria condição humana que nos mostra a animalidade e a humanidade, simultaneamente, pois constituem nossa humanidade e a cultura é determinante desta constituição, na hiperatividade que o *Homo sapiens* é também *homo demens*. A hominização é aventura de milhões de anos em que surgiram as espécies: *habilis*, *erectus*, *neanderthal*, *sapiens*, e o aparecimento das linguagens e da cultura, por exemplo, a bipedização, manualização, cerebralização e complexificação social em que as linguagens se tornaram humanas.

Ao reconhecer a condição corporal do humano, os participantes consideraram fundamental avançar e problematizar as vertentes epistemológicas racionalistas e biologicistas que limitam o ser estruturado, racionalizado e normatizado. Nas ações e nas reflexões, em torno das condições do corpo criativo, buscaram desconstruir os modelos fechados instituídos no decorrer dos processos histórico-culturais vividos e passaram a valorizar o corpo mais amplamente. João expressou: “*Não desejamos olhar apenas o corpo biológico dos nossos alunos, queremos valorizar o movimento em todas as condições*”. O desejo ampliado de ver o corpo se apresentou como avanços na visão da Educação Física, de aprendizagens que avançam nas concepções crítico-reflexivas da área.

A obra *A lição de anatomia do Dr. Tulp* (Figura 18), de Rembrandt (1632), apresentou aos participantes a herança cultural da prática, do olhar ao corpo

restritamente com foco biologicista e racionalista. Os estudos do corpo, no decorrer dos tempos, desempenharam maiores esforços no corpo objetivo, em detrimento das demais dimensões de corpo. A visão dominante, instrumental e separatista, do corpo objeto biológico ainda é intensa no mundo instrumental da organização do conhecimento.

Para Nóbrega (2010, p. 45), ao refletir sobre a obra *A lição de anatomia do Dr. Tulp* expressou: “A luz intensa no corpo do cadáver é amenizada no rosto e nos olhares atentos e curiosos dos ouvintes, estabelecendo o clima de descoberta e pesquisa que a cena quer retratar”.

Figura 18 - Obra *A lição de anatomia do Dr. Tulp*



Fonte: Vírus da arte & Cia. (2013).⁴⁵

Olhar para o corpo com preocupações únicas em relação à sua estrutura física e biológica é reduzi-lo à instrumentalização, valorizando apenas funções de produção do ter corpo e não ser corpo. Estudos, como apresentados na obra de Rembrandt, demandaram muitos investimentos na dimensão corpo objetivo em detrimento das

⁴⁵ Imagem extraída de <<http://virusdaarte.net/rembrandt-licao-de-anatomia-do-dr-tulp/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

demais. Nesse contexto: “O humano é um ser, a um só tempo, plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si sua unidade originária. É super e hipervivente: desenvolveu de modo surpreendente as potencialidades da vida” (MORIN, 2011b, p. 47).

A tarefa de superar o modelo dualista e mecanicista de corpo foi um grande desafio nos estudos e práticas, pois necessitaram retomar essências da integralidade que foram sucumbidas. Tratou-se de uma libertação a fim de quebrar paradigmas instituídos e dinamizar a complexidade do pensamento. Propor práticas para a Educação Física que ampliassem o olhar para as diversas dimensões de corpo foi um desafio lançado. Considerar para além do corpo biológico foi entender que se o homem “[...] não dispusesse plenamente da cultura, seria primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição” (MORIN, 2011b, p. 47).

Muito da nossa condição existencial, formativa, de condutas, que interferem no corpo em sua totalidade, está presente consolidando a cultura que o constitui. Na busca da compreensão da proposta da abordagem fenomenológica, a fim de contemplar o corpo arte de maneira adequada, e impactado pela obra *A lição de anatomia do Dr. Tulp*, Antônio destacou: *“Eu nunca tinha imaginado um corpo tão unido nas práticas como vimos e desenvolvemos no projeto. Na Educação Física, eu nunca tive aulas assim, era esporte pelo esporte, correr por correr, no máximo sentia o coração saindo pela boca. As aulas de anatomia era o que eu valorizava no curso, somente o biológico e seu rendimento. Hoje eu vejo o corpo tão diferente, amplo e completo, tudo é atingido quando estamos vivos e realizamos atividades, e até parado. Eu vi que realmente precisa valorizar o cultural também, porque foi a cultura que construiu o corpo que eu valorizava. Agora tem que mudar, ser mais amplo, foi assim que aprendemos e desenvolvemos. Na fenomenologia, vimos que tudo é ligado e uma área envolve a outra, é uma influenciando a outra. Agora eu quero saber mais e valorizar mais o corpo arte nas minhas aulas e no meu corpo [...]”*. A compreensão do potencial do corpo em sua totalidade foi fundamental para promover mudança de paradigma e desejar na experiência um mundo estético fortalecido e em movimento no corpo arte.

O movimento de integralidade no/do corpo foi condição primeira no contexto histórico social, desde os gregos, porém com a evolução científica e os modelos de produção o corpo foi fragmentado. Necessitamos recuperar as interligações e torná-

lo inteiro conectado e humanizado novamente, desvinculado do modelo corpo máquina. Podemos identificar as concepções de corpo com os pré-socráticos, na Grécia antiga, não havia oposição entre corpo e alma; era evidenciada uma perspectiva de unidade de ligação com Heráclito de Éfeso (540-470 a. C), Parmênides de Eleia (530-460 a. C) e Empédocles de Agrigento (490-435 a. C). Corpo e alma eram ligados em uma cosmologia particular e uma física dos quatro elementos, a água, a terra, o fogo e o ar, os quais poderiam ser separados sem que ocorresse oposição e distinção, portanto não eram oponentes. Os gregos empregavam atenção ao corpo por meio da ginástica e da alimentação, com propósitos de saúde; assim, corpo-alma eram concebidos de maneira harmônica. As próprias obras de arte com escultura e ilustrações apresentam as figuras de corpo valorizadas na época (CARDIM, 2009). Nesse contexto, na tradição grega:

O esforço em resolver o embate entre Parmênides e Heráclito, entre 'ser' e 'dever-ser', 'essência' e 'aparência', levou Platão a identificar 'ser' com 'ideia' (eidos), constituindo-se esta na base da ontologia só acessível por um conhecimento epistêmico (quem sabe seja esta a maior marca que herdamos do platonismo), e identificando plenamente ontologia com metafísica. Já o vir a ser, de caráter histórico, temporal, transitório, corruptível, passa a ser objeto da doxa, portando algo menor no construto platônico. (FENSTERSEIFER; PICH, 2012, p. 26).

O dualismo humano fez-se presente nos investimentos filosóficos. Parmênides considerou o conhecimento estável e único, valorizou a racionalidade e negava a sensibilidade humana. Portanto, na organização do conhecimento, os experimentos científicos tornam-se válidos e estanques a fim de prezar a racionalidade e a produtividade na relação corpo-máquina. Heráclito valorizou a dinâmica do movimento e a transformação. O devir que possibilita alternância, pois até os opostos as têm, por exemplo, o corpo que aquece é o mesmo que resfria, promovendo, desse modo, a circularidade.

Aristóteles (348-322 a.C.) “[...] representa um indubitável progresso em relação a Platão. [...] ele cindiu de modo muito claro a *Inteligência* e as *formas inteligíveis* [...]” (REALE, 2002, p. 191). A crítica ocorreu em torno da separação do mundo das ideias, pois, se assim fossem, “[...] não poderiam ser causa da existência das coisas nem causa de sua cognoscibilidade” (REALE, 2002, p. 190). Para desenvolver o papel inteligível, as formas são introduzidas no mundo sensível, imanente ao humano, pois o mundo sensível é de inteligências e as “[...] ideias ou formas, por seu turno, são a trama inteligível *do sensível* [...]” (REALE, 2002, p. 191).

Cardim (2009) destaca que, Descartes (1596-1650), com ideias de que o homem era um ser racional, vinculou-se ao mecanicismo em todas as dimensões de experiência e estabeleceu métodos matemáticos para a dimensão do conhecer. O corpo e alma tornaram-se processos metódicos, designou-se a subjetividade como coisa do sujeito pensante que se opunha à exterioridade, ao objeto. Isso acabou por reduzir o corpo a um objeto físico, a uma máquina que precisa ser analisada pelos pensantes, do “eu penso”.

Ressignificar as concepções de corpo, rever as visões fragmentadas na busca da reconquista do corpo na totalidade, são desafios nas perspectivas contemporâneas, principalmente na vertente epistemológica da fenomenologia que busca interpretar as experiências vividas do ser no mundo. Os participantes compreenderam o quanto as separações no corpo não colaboram com as dinâmicas do corpo arte, pois ele está desintegrado do mundo, da teia de relações intersubjetivas e suas relações significantes. A arte é expressão inteira do humano, toda arte é motivo e registro de expressão em sua totalidade e plenitude.

Para Cardim (2009), alguns filósofos foram base para as abordagens que valorizam o corpo como unidade sensível-inteligível na experiência: - Kant (1724-1804) situou-se na fronteira de uma época nova, com perspectivas filosóficas críticas, e envolveu a reflexão do corpo no aspecto físico e fenomenal. Buscou saber como se dá para o sujeito o conhecimento, as relações entre os dados do sentido extenso (o espaço) com representações dos objetos fora de nós e os dados do sentido interno (o tempo), intuição de nós mesmos. - Husserl (1859-1938), na fenomenologia, investigou as noções de corpo. Com propósito descritivo, ele buscou o retorno às próprias coisas, nos estudos dos atos da consciência no mundo. Ele valorizava a percepção na tomada de consciência das sensações de movimento. - Merleau-Ponty (1908-1961) atribuiu nossa existência à essencialidade corporal e foi na contramão dos dualismos, reunindo sujeito e objeto. O corpo tornou-se “terceiro gênero de ser” que, na ação filosófica, reaprende a ver o mundo, a experiência do corpo revela e existência. Buscou da compreensão das experiências no mundo vivido e, assim, não podemos separar o objeto percebido do sujeito da percepção, pois estão em estreita comunicação e conexão, configurando o corpo reflexionante (CARDIM, 2009).

E Heidegger (1889 - 1976), que intensificou reflexões sobre a condição existencial humana ao questionar o sentido do ser e de habitar o mundo. A grande preocupação é entender a existência humana, o ser-aí, é o *Dasein*. Nosso ser, como

é (ente), busca vir a ser, estabelecendo uma relação própria consigo mesmo, interrogando sua própria existência (HEIDEGGER, 2005).

Neste estudo, procuramos coerência epistemológica e ontológica ao refletir sobre o corpo, portanto os autores citados anteriormente, por Cardim (2009), que evidenciaram o corpo na totalidade do ser e existencial, na abordagem fenomenológica, foram bases teóricas muito evidenciadas nas nossas reflexões. Identificar as possibilidades de interconexão entre as dimensões de corpo e as unidades próprias do ser perceptivo, que constrói seu conhecimento, foi um esforço requerido aos participantes e à pesquisadora na proposta deste estudo. A partir de um amparo mais consistente nas propostas fenomenológicas, em especial em Merleau-Ponty, buscamos refletir sobre as dimensões de corpo arte que desejávamos na dinâmica da organização do conhecimento.

Encontramos, também, nas teorias da complexidade, propostas por Maturana e Varela (2001), a consolidação de estudos que têm base em Merleau-Ponty e que apresentam avanços nos estudos do corpo em sua totalidade e como ser complexo. Morin (2011), na perspectiva do pensamento complexo, muito contribuiu para repensar o ser e viver em seus saberes e fazeres.

O corpo desejante, nas propostas estudadas e planejadas foi muito além da cena da obra *A lição de anatomia do Dr. Tulp*, de Rembrandt (1632), a qual não desconsideramos, pois a dimensão do corpo biofísico foi valorizada, porém ampliamos o olhar envolvendo as diversas dimensões, como um todo complexo em movimento. Entendemos que: “Viver a vida é ter coragem para viver, atualizar as capacidades em maneiras diferentes de ser” (DITTRICH, 2010a, p. 187). Para isso, é preciso valorizar a constituição do ser corpo integrado no ser, fazer e viver.

Um novo quadro se fez pintura (Imagem 118), nossa presença está nele, com envolvimento do corpo arte inteiro em movimento, mostrando suas composições, suas habilidades, suas capacidades e sua energia vital. E lá ficamos a observar, compartilhar e aprender com suas competências. Para João: *“Nossa como é maravilhoso estudar o corpo que está vivo e se movimenta, eu descobri tantas habilidades, músculos que tem força, a flexibilidade nas articulações, mas com liberdade de ação dos alunos. Eles realizaram as técnicas da ginástica com criatividade, experimentando o que se tornou aprendizagem. Foi muito construtivo observar o corpo no movimento das crianças”*. Uma nova lição constituiu-se, observadora criativa e reflexiva no potencial do corpo arte.

Imagem 118 – Uma lição ampliada de corpo e movimento na Educação Física



Fonte: Acervo da autora.

As dimensões de corpo são constituídas no ser biofísico, psíquico, espiritual, social, cultural e ecológico. Nesse contexto, a partir de estudos, Dittrich (2010a, 2015) expressa, com base em Maturana e Varela (2001), que o ser humano, na dimensão biofísica, tem uma estrutura e uma organização filo e ontogenética. Na sua estrutura, estão todos os sistemas que constituem sua base neurológica, endócrina, imunológica e circulatória. Essa base é sustentada fisicamente pela energia vital que alimenta e constitui suas células, seus músculos e seus órgãos e toda a sua complexidade, que tem a capacidade de se auto-organizar no processo sensível-inteligível de suas memórias filogenéticas. No entanto, a base física é estrutura e organização para as funções psíquicas como sensações, intuição, intencionalidade, emocionalidade, percepção e compreensão racional. Na estrutura e na organização do corpo criante, uma energia é matricial, e cada átomo e célula são unidades de auto-organização que fazem parte de um sistema mais amplo. Também como fontes de energia, essa complexidade é fluxo vital.

Ao aprofundarmos essas duas dimensões supracitadas, consideramos que também estão conectadas no foco ontológico do ser a dimensão espiritual, a noética, que se expressa na existência; já, no foco antropológico, estão as dimensões

somáticas e psicológicas, as quais expressam os impulsos e as emoções, e registram as necessidades biológicas dos instintos, dos reflexos e das reações biopsicológicas (DITTRICH, 2010a). Nesse contexto, a partir de estudos mais profundos, Dittrich (2010a) expressa que a dimensão espiritual é a ontopsicoantropológica de sentido no conhecimento construído nas experiências existenciais.

As práticas na Educação Física, entrelaçadas no movimento criativo, brincando com os gestos, no sentido real e figurado, manifestaram núcleos de significações e de sentidos amplos, nas diversas manifestações da cultura de movimento. As criações demandaram muita energia vital, criativa, na expressividade técnica e tática em diferentes linguagens e hábitos motores. A significação visada foi compreendida quando o corpo arte tornou-se *lócus* e projetou no seu entorno um mundo criativo, assumindo a função “[...] de emprestar aos movimentos instantâneos da espontaneidade um pouco de ação renovável e de existência independente” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 203).

Para Julia, as relações de troca estabelecidas na Educação Física, nas práticas do projeto, possibilitaram “[...] *mostrar que existe um mundo interior tão grande quanto este mundo exterior que eles veem com os olhos, que tocam, que provam... Enxergar com o coração, e pôr sensibilidade em tudo o que fazem e constroem*”. Esse olho sensível no potencial de ver, que se vê vendo, um “enigma” do “[...] meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o ‘outro lado’ de seu poder vidente. [...] um si por confusão, [...] inerência daquele que vê ao que ele vê” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17). A percepção do olhar foi um avanço na organização do conhecimento, principalmente para identificar e visualizar os fenômenos que se apresentaram.

O corpo, como conjunto de uma unidade complexa, é vislumbrado por Maturana e Zoller (2004) na condição do ser humano, pois

[...] existimos num domínio relacional que constitui nosso espaço psíquico como o âmbito operacional no qual todo nosso viver biológico, toda nossa fisiologia, fazem sentido como forma de viver humano. O espaço psíquico é o domínio em que ocorre a existência humana como modo de relacionamento com os outros e consigo mesmo. Esse relacionamento acontece entre seres que existem no conversar. Com efeito, aprendemos a viver como humanos vivendo em tal espaço a multidimensionalidade do viver humano. [...] não se ensina às crianças o espaço psíquico de sua cultura – elas se formam nesse espaço. (MATURANA; ZOLLER, 2004, p. 23).

A totalidade deste ser que se constitui na cultura, criando e recriando, constantemente, mobiliza o ser corporal em sua multidimensionalidade envolvido na

rede de conversações do espaço dessa cultura. A cultura faz-se presente e “[...] todo objeto cultural remete a um fundo de natureza sobre o qual ele aparece, que aliás pode ser confuso e distante. Nossa percepção pressente, sob o quadro, a presença próxima da tela; sob o monumento, a do cimento que se pulveriza [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 50-51).

Os graus de liberdade são fundamentais para o envolvimento, ora mergulhando, ora flutuando, ora emergindo em saltos que permitem pegar fôlego, olhares em diversas dimensões, com certo distanciamento vislumbrando o universo na experiência vivida. Nas práticas na água, conseguimos favorecer as sensações, a liberdade no contato com o meio mobiliza o corpo na sua totalidade. Corpo em movimento é aprendizagem sensível que abre para o exterior e busca entender o que sente.

A Educação Física, nesse ambiente, valorizou a cultura do mar, a arte do movimento, as sensações, as habilidades e as capacidades do ser que se relaciona e se integra. É possível identificar na Imagem 119 o ser na totalidade em movimento, em que todos exploram habilidades na água, envolvidos na expressividade e no diálogo. Foram infinitas as expressões na estesia dos sujeitos que avançaram os contornos e conectaram corporalmente a “ilha”, com movimento e no embalo das águas. E, foi um reencontro com a obra de Cézanne *Baigneurs* vivido da corporeidade.

Imagem 119 - O corpo na totalidade que explora a natureza e dinamiza habilidades e capacidades



Fonte: Acervo da autora.

A experiência é um movimento de organização do conhecimento que foi muito provocado nas vivências na/da Educação Física. Possibilitou a compreensão de que o corpo arte faz-se e refaz-se constantemente, em uma dinâmica integral do processo criativo. Para Merleau-Ponty (1999, p. 126), a “[...] existência pessoal é intermitente, e, quando essa maré reflui, a decisão só pode dar à minha vida uma significação forçada”. Os fatores temporais foram sentidos no ir e vir da maré e estiveram presentes influenciando as significações. A intermitência promoveu que os “nós” fossem estabelecidos, pois: “A fusão entre a alma e o corpo no ato, a sublimação da existência biológica em existência pessoal, do mundo natural em mundo cultural, é tornada ao mesmo tempo possível e precária pela estrutura temporal de nossa experiência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 126). Ver e sentir a maré é ater-se ao mundo temporal, aos sentidos e às significações empregados, possíveis pela conexão corporal.

O corpo arte está na totalidade em movimento, sentindo, pensando e fazendo, em conexão com o meio, e se desafiando constantemente. Para Nóbrega (2010), essa conexão é o desígnio da carne como elemento

[...] da realidade como *physis*, em que não há separação entre as dimensões física, orgânica, social ou sagrada. A noção de carne refere-se à natureza humana, à essência entre a matéria, a mente e o espírito, compreendendo esta relação dentro da reversibilidade, revelando a maleabilidade do humano, sua flexibilidade e abrangência. (NÓBREGA, 2010, p. 66-67).

Nessas ligações, buscamos refletir sobre as diversas dimensões de corpo como condição existencial, pois os processos perceptivos e interpretativos ocorrem desde a composição corporal no envolvimento das células até as bases sociais, culturais e históricas na essência do ser humano, oriundos do mundo vivido.

O corpo biofísico é uma condição sensível na materialidade individual e possibilita correlações internas na complexidade vital do ser, auto-organiza o entendimento e valoriza as interações. Para Maturana (2001, p. 46), é a diversidade morfológica e química das moléculas que possibilita a existência de seres vivos, permitindo reações moleculares envolvidas nos processos que os produzem. O composto dos elementos químicos que são átomos, que combinados formam as moléculas, e estas compõem as substâncias que misturadas estruturam a matéria. A matéria compõe unidades interligadas e interdependentes de células, tecidos, ossos, músculos, artérias, veias, órgãos e sistemas com suas atividades respectivas e contato com o meio. A todo o momento ocorrem inúmeras reações vitais físico-

químicas no interior da matéria, configurando o corpo biofísico que efetiva a captação de energia para a manutenção da vida e movimento muscular necessário à vida e à saúde.

Ao consolidar as condições do ser, para Merleau-Ponty (1999, p. 192), “[...] a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, assim como ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos”. São ações que ocorrem porque o ser da consciência joga com significações, em virtude de um presente que carrega o passado, e as formas vividas constituem generalidade dos hábitos e das funções corporais. A condição ecológica do ser muito se integrou ao biofísico nas atividades que foram valorizadas e compartilhadas, envolvendo a cultura, a arte inerente ao potencial do movimento e suas relações, e possibilitaram hábitos fecundos ao ser estético.

Estimular o corpo biológico foi o encontro e o desencontro com as capacidades próprias de sentir e de fazer, de mobilizar o sistema nervoso central para condução de impulsos em uma relação integrada do organismo com o meio. Na mobilização do movimento, o corpo inteiro foi solicitado e o biofísico se fez presente; foi possível identificar isso nas práticas que realizaram em diversos momentos. Na praia correndo, pulando ondas, vencendo o repuxo, nadando... Também na ginástica, na travessia do fosso de espuma apresentado nas Imagens 120 e 121. Um momento de desafios e de conquistas que solicitou inúmeras habilidades e capacidades corporais.

Imagem 120 – Desafios na mobilização biofísica e psicológica na ginástica



Imagem 121 - Superação dos desafios na mobilização biofísica e psicológica na ginástica



Fonte: Acervo da autora.

O ritmo próprio empregado despendeu esforço e a identificação de: *“Que difícil! Faltou força. Tive que acalmar e me superar para sair. Também para ajudar uma aluna*

que ficou apavorada e afundou!” (Laura). Uma relação vinculada às sensações e ao emprego das capacidades, perante os desejos e esforço no movimento, uma prática que favoreceu o corpo integrado, se auto-organizando para concluir a prática. O corpo na totalidade envolveu-se para desempenhar seus objetivos, que, muitas vezes, são dificultados pelas condições próprias, portanto respeito às condições pessoais são fundamentais, nas diversas dimensões do ser humano.

Que retorno obtivemos a partir dos ritmos nas práticas? Identificamos que a consciência corporal é fundamental, que exigências desumanizadas e excludentes precisam ser repensadas a fim de evitar os pânicos e desempenhar com sucesso as práticas. Questionamo-nos: Em quantos educandos impedimos o ser da experiência e sacrificamos seu potencial a ponto de sentirem-se impotentes? Essa foi uma prática que provocou reflexões em torno das exigências e respeito aos ritmos para a tomada de consciência corporal. Ao retomarmos as atividades, sem necessidades e provocações competitivas, os desempenhos foram mais eficientes, conscientes e prazerosos. O desejo e o prazer da travessia tornaram-se objetivos pessoais e coletivo. Identificamos que, na perspectiva da atividade estética, do potencial do corpo arte, é necessário valorizar o tempo e o espaço do ser, pois é pela percepção que os sujeitos dão sentido, estabelecem conceitos e se relacionam no espaço.

Para Kunz (2003), muitas práticas obedecem somente aos ritmos externos, principalmente as competitivas que se submetem aos critérios impostos ao treinamento e à vitória. Também, na ginástica, as movimentações são seguidas, geralmente, pela música, obedecendo a orientação e não consideram os ritmos internos que valorizam as habilidades e a sensibilidade para a expressividade e as competências objetivas/técnicas. Nós estamos sempre envolvidos em movimentos ritmados, por exemplo o ritmo do coração e da respiração. Uma das principais características da vida são os movimentos ritmados, porém nem todos podem ser percebidos objetivamente, há uma relação de esforço subjetivo presente. Os ritmos são experiências originais/primitivas que promovem outras experiências espontâneas, na relação dialógica homem-mundo com o movimentar-se, despertando novas e intensas sensibilidades no campo perceptivo.

A condição biológica é dinâmica sensível-vital do físico e seus componentes. As células, na autonomia e na atividade, estabelecem conexões como unidade estrutural do ser humano, estabelecendo funções na produção de energia e reprodução. O desempenho comunitário da célula é um exemplo de integração em

prol da vida, também capaz de produzir muitas substâncias ao organismo, em sua condição está, constantemente, se auto-organizando nos processos vitais celulares e cognitivos do corpo arte.

A sensibilidade provoca sensações e, no *déficit*, Merleau-Ponty (1999, p. 30) comprova que, ao intervir no grau elementar da sensibilidade, foi conquistada “[...] uma colaboração dos estímulos parciais entre si e do sistema sensorial com o sistema motor que, em uma constelação fisiológica variável, mantêm constante a sensação [...]”. E, nesse potencial, o processo nervoso foi definido não apenas como transmissão de uma mensagem solicitada, pois ocorre uma condição de consciência no corpo encarnado, em um sistema de totalidade em que o biológico tem presença na origem.

Nossa existência dá-se pelo corpo na sua ligação com o mundo, do ser encarnado, que conecta sua consciência de movimento às coisas, aos objetos. Promover o corpo encarnado é colocá-lo em situação de contato, de desassossego, a fim de empregar o entendimento receptivo da presença que revela o mundo. Para Marcos, o envolvimento com a Educação Física no projeto “[...] *mostrou como podemos inovar nas práticas docentes, foi um espaço de descoberta [...], algo que não se aprende nos livros, que é convivência e a intensificação das relações humanizantes [...], que valoriza e respeita o corpo inteiro*”.

Merleau-Ponty apoiou seus estudos em Goldstein (1961), pois este apresentou o organismo como um todo, em uma perspectiva holística na biologia (deu base à abordagem gestáltica), considerando que cada uma das partes funciona dentro desse todo. Concentrou os estudos do funcionamento da totalidade corporal a partir do sistema nervoso, em que há sempre um estado de excitação e nunca de repouso, com estímulos que atuam e se propagam sobre o organismo, em especial a partir do corpo em movimento. Quando uma parte do corpo é afetada, afeta o todo. A experiência foi muito valorizada para o entendimento e o desenvolvimento total do ser, pois o sentido de ser somente é possível na existência de uma experiência conjunta com o outro e com o mundo.

Na Educação Física, buscamos atingir uma ontologia que não divide o corpo, mobilizando o corpo arte no seu potencial do pensamento complexo de interações com o outro e com o meio, envolvido no pensar sensível do sentir e do agir nas relações que estabelece. Provocar o corpo pulsante nas relações de prazer, nos desafios das capacidades do ser em movimento que acelera a frequência cardíaca ao

empregar força, resistência, impulso, e que, ao mesmo tempo, mobiliza seus músculos, sensações e percepções, de modo a desencadear eventos reflexivos para o gesto eficiente, o controle das forças e a superação dos obstáculos para a conquista dos objetivos da travessia. A dinâmica do corpo biofísico esteve sempre presente, porém como manter a integração no ser existencial foi a problematização, buscando desconstruir o corpo “objeto do biológico”, da força como uma máquina tão consolidada por muitos investimentos na lógica da indústria cultural, competitiva e performática. A valorização do corpo inteiro, solicitada por Marcos.

Destacamos que a intensa sensibilidade envolve relações físicas e biológicas, como o pulsar do coração, que podem ser sentidas no âmbito sensorial e consciência corporal, favorecendo a percepção de esforço e cuidado de si. Para Maturana e Zoller (2004), é devido à constituição biológica que a corporeidade não é fixa e tem plasticidade ontogênica causada pelas interações. Essa história individual do sistema vivo ocorre no processo chamado epigenético. A forma que é vivida a corporeidade influencia o desenvolvimento das possibilidades na consciência individual e social, de aceitação pessoal e do outro. Todas as percepções, de si e do outro, surgem na ontogenia como operações relacionais na convivência de aceitação mútua. A epigênese do sistema nervoso humano, do sistema endócrino e do corpo como rede de sistemas interativos, do “si-mesmo humano”, ocorrem nas relações de interações que estão no domínio social humano. O humano está no entrelaçamento das dimensões genética (filogenia) e a cultural que implica o viver do ser humano entre humanos.

Respeitar e valorizar os entrelaçamentos foram largamente evidenciados nas práticas e nas relações ampliadas do corpo biofísico. Para Maturana e Varela (2001, p. 16): “A transacionalidade da biologia do conhecimento com a biologia do amor compõe a base do que ele denomina de matriz Biológica da Existência Humana”. As práticas cognitivas incluem o ser do conhecimento enraizado em sua estrutura biológica e mobilizadas pelo ser afetivo, por isso “[...] toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que (como veremos) só é transcendida no mundo que criamos junto com ele” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 22).

No foco perceptivo e reflexivo nas interligações do ser, o corpo psicológico que se permite emocionar e pensar envolve as condições de comportamento e experiência nas funções mentais sensíveis-inteligíveis, em suas interações sociais e físicas.

Envolve as dimensões dos fenômenos psíquicos da consciência, das sensações, do entendimento no pensamento complexo que não se explicam somente pelo biológico ou físico, mas está entrelaçado. Do grego *psykhé* – alma e logia – na perspectiva filosófica, em Aristóteles, tem por objeto a natureza, a substância e as determinações da alma, estudo dedicado à natureza do ser vivo, sensível e inteligente (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

A constituição expressiva revela a personalidade, o ser sensível conectado à inteligência, memória, sistema nervoso, comunicação e possibilita compreender o ser humano e seu comportamento. “O homem [...] não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais. Os motivos psicológicos e as ocasiões corporais podem-se entrelaçar [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 130). Esse entrelaçamento é possível porque todos os movimentos não são um acaso total em relação à intencionalidade psíquica e também o ato psíquico encontra seu germe nas disposições fisiológicas.

A abertura de consciência para o grande desafio pessoal, sugerido por Maturana e Varela (2001, p. 31), é “[...] perceber tudo o que implica essa coincidência contínua de nosso ser, nosso fazer e nosso conhecer, deixando de lado nossa atitude cotidiana de pôr sobre nossa experiência um selo de inquestionabilidade, [...] um mundo absoluto”. Essa coerência entre o ser, fazer e conhecer é um desafio na perspectiva da humanização na educação do século XXI, nas experiências que promovem abertura de consciência corporal na sensibilidade do sentir e do fazer que ocorre na interação e no diálogo.

Os aspectos psicológicos que envolvem emoções e atitudes são fundamentais na abertura para o conhecimento, em que o pensamento redutor e desarticulador é substituído pelo criador e reflexivo, ampliando conhecimentos com sentidos na dinâmica existencial, possíveis pelo olhar fenomenológico. A possibilidade de reconstrução reflexiva dos saberes necessita mobilizar processos cognitivos que emergem na/da experiência e consciência do ser.

O pensamento integrador tornou-se fundamental na dinâmica da ordem-desordem-organização, evidenciada nas propostas de Morin (2011a). Fernando identificou muitas transformações que desordenaram as condições de convivências nas relações, de uma certa reversibilidade do eu que se afeta e afeta o outro, uma dinâmica da circularidade. Ele destacou: *“Uma de nossas alunas tem um problema de relação com colegas e professores. Ela, normalmente, não conversa com ninguém,*

mas, nesse momento, estava sorridente, conversando com duas colegas, se mostrando muito mais à vontade e fazendo o nosso trabalho valer muito mais a pena, pois é assim que percebemos que o nosso objetivo de transformar a educação das crianças está dando certo". Uma relação que estabeleceu outra ordem e apresenta a constituição do ser na vivência da aprendizagem. Nas relações, afetamos e somos afetados, possíveis pelas transformações e adaptações que ocorrem constantemente no ser humano que é criativo.

Para Moraes (2015), a circularidade é uma causa possível com vivências educativas de interação entre sujeitos existenciais e seus saberes da cultura e da natureza. A causalidade não mais é linear, mas é circular, de origem recursiva ou retroativa que desafia as noções de causa/efeito instituída pela ciência tradicional.

A obra *Fluxo da consciência: matéria-tempo-espaço* (Imagem 122), da artista Maria Glória Dittrich, foi selecionada pela pesquisadora em um momento de apreciação e sensibilização na expressão da arte. No olhar sensível-inteligível, foi possível compreender que essa obra apresenta o percurso fenomenológico em movimento na circularidade. Está expresso na dinâmica do corpo criativo, como complexo e autocriativo, que expressa e registra sua criação.

O movimento criativo, sensível-pensante, concretizou o corpo arte na tela, misturado ao mundo na circularidade, como expressão do fenômeno existencial e criante. É possível identificar as ligações do corpo no mundo nos diferentes tons traçados com tintas que carregam o expresso, como criação. Trata-se de um registro do movimento centrípeto e centrífugo do corpo arte que sai de si, se expande e retorna para si, na mobilidade objetiva e subjetiva do ser humano possibilita a intersubjetividade.

Dittrich (2010a, p. 37) faz referência a essa obra, contempla o ser vital e destaca: "O espiritual: A energia, a vida, fluxos de forma e cores, ação criadora, espiritual, a criação do divino, o ser humano, o ser humano, consciência criativa, vida". Uma dinâmica profunda de significados vitais e marcas de experiências que tocaram e desestabilizaram o ser humano que se misturou ao mundo.

Imagem 122 - *Fluxo da consciência: matéria-tempo-espaço*, de Maria Glória Dittrich



Fonte: Obra fotografada e concedida para esta pesquisa, em março de 2018, pela própria artista.

A obra *Fluxo da consciência: matéria-tempo-espaço* apresenta a energia vital do corpo arte em movimento na continuidade e na circularidade do corpo criativo. Uma interação possível porque é um sistema integrado de muitas células, que compõem os tecidos e estruturam o ser vivo, possível na interconexão de sua organização, e fortalecem as dinâmicas criativas, envolvidas nas relações sociais e culturais. O corpo arte consolida-se no processo criativo do ser humano que é corpo-criante.

As pinceladas de tinta e as cores que compõem a obra são expressão do pensamento registradas na tela em sua objetividade. A criatividade possibilitou a organização subjetiva do corpo autocriador em seu processo de energia vital. É possível visualizar na obra o corpo arte que, no movimento criativo, se expande, que em si sai de si e volta para si na dinâmica circular.

As cores no movimento dos pincéis revelam esse movimento integrado e interconectado e formam um todo complexo. Para Morin (2011a, p. 45), é importante

lembrar que, em toda expressão na obra de poesia, pintura, literatura, entre outras, “[...] há um pensamento profundo sobre a condição humana”. Portanto, também relacionamos ao jogo, às construções coreográficas e às pinturas criadas a expressão que se consolidou em obra de arte, do corpo arte que se apresentou no movimento criativo.

O corpo criativo em sua ontologia é um todo vivo, que se inter-relaciona em todas as partes que o compõe em sua capacidade de “autorrecriar”, gerando transformações constantes. A criatividade humana é um fenômeno complexo, um campo de energia orgânico, sensível e inteligente. Ela nasce de vivências do corpo que se emociona, sente e pensa para a construção da expressão, e que estão envolvidas na própria vivência da criatividade, e que possibilita reflexões.

A força criativa é inspiradora e transformadora, pois nasce do corpo criativo e surge como um fluxo de energia que produz sensorialidade e inteligibilidade (DITTRICH, 2010b). O corpo arte estrutura-se e torna-se manifesto como expressão criativa do ser humano. Foi no envolvimento criativo que a artista pintou sua obra e registrou a subjetividade e a objetividade do seu sentir-pensar. Para Dittrich (2010b), baseada em Torre (2008) e Lipton (2007), existe um campo Akásico, qualificado como um campo dinâmico de energia criativa, ele é imprevisível e vai surgindo no movimento do corpo, no não esperado. A ativação desse campo ocorre nas ações de criação; por exemplo, ao pintar uma obra, “[...] um fluxo de energia informativa que vai surgindo intuitivamente na dança dos pincéis que vão registrando processos objetivados do corpo-criante” (DITTRICH, 2010b, p. 81, tradução nossa).

O campo Akásico envolve, para Dittrich (2010b), energia cósmica pura, que poderia ser chamado de amor-criador, esse é energia vital, que sustenta a vida e constitui-se em fundamento para o surgimento da criatividade no humano em suas dimensões biológica, psicológica e espiritual. Tais dimensões se organizam como sistemas energéticos em interconexão e constituem um todo vivo interativo. E, com base na física quântica, é fundamental considerar que toda criatividade do corpo é processo de energia.

E nessa dinâmica do corpo criativo, Dittrich (2010b, p. 81, tradução nossa) destaca: “Desde a visão de Maturana, a criatividade é o próprio fenômeno da autopoiesis do ser vivo. Com efeito, a autopoiesis é uma maneira própria do ser humano, para exercer sua capacidade de se auto-organizar como um organismo vivo

[...]”. Toda essa organização ocorre no corpo criativo relacionando-se com seu meio ambiente.

Como resultado desse todo interativo do corpo criativo, consolida-se o corpo arte, arte como processo criativo do ser humano. A criatividade mobiliza as capacidades intuitivas, as sensações, e possibilita o corpo arte apreender os sentidos, organizar as percepções em seus significados, possibilitando que a expressão da arte aconteça na experiência e como registro. O corpo arte, possível no movimento criativo, ampliou o ser vital, as possibilidades de expressão criativa nas diversas práticas, envolveu as brincadeiras, as lutas, a ginástica, a dança, e favoreceu ações que ampliaram as relações mais intensas e vitais. Foram processos de manifestação da criatividade do ser humano na dinâmica da existência, do ser criativo no todo sensível-inteligível.

O corpo arte no movimento criativo do ser humano complexo no sentir-pensar intencional, perceptivo e compreensivo, e na dinâmica da imprevisibilidade se auto-organiza e na expressividade vai constituindo-se. É o corpo criativo que se mistura ao mundo no movimento e constitui-se corpo arte.

O jogo, a brincadeira, a coreografia, as tábuas de equilíbrio, entre outras, foram expressões da criatividade objetivadas que consolidaram o corpo arte. O João expressou: *“O circo ficou marcado nas tábuas de equilíbrio e no movimento de equilíbrio, nas máscaras de alegria e tristeza, nas músicas que representaram ritmos e sentimentos no coração”*. Foi uma expressão que consolidou o corpo criativo corporificando o corpo arte.

Os participantes apresentaram uma grande necessidade de ser inteiro; para isso, compreenderam que é necessária a consciência profunda para perceber-se integrante do mundo amando, respeitando e pensando coletivamente para ações criativas. A hermenêutica possibilita questionar, desvelar e identificar expressões significativas no movimento criativo presente no pensar e no agir. Nesse contexto da arte, a obra apresenta-nos um movimento do fluxo hermenêutico, e o corpo arte contempla o ser no tempo e no espaço da consciência.

A sintonia no amor criante entre educador e educando que revela a autocriatividade, nos sentimentos que envolvem emoções, sensações e razões que fluem, indicam um processo de *autopoiese* que vai além das estruturas do corpo, pois envolve sua organização, do ser vivo complexo na interrelação do ser-humano no sentir-pensar e agir. Para Maturana e Varela (2001), o ato de ampliar o domínio

cognitivo reflexivo, que necessita de uma experiência nova, leva-nos a ver o outro como um igual, é um ato chamado amor. É a aceitação do outro na convivência e que aproxima, é o fundamento biológico do fenômeno social, que possibilita socialização e humanidade. Nesse contexto, refletiram sobre a competição como algo que pode limitar e até destruir a aceitação do outro, impactando os encontros e as relações como fenômenos sociais. *“É preciso realizar as práticas competitivas como um momento de atingir objetivos do grupo, não para simplesmente derrotar e eliminar os outros. O sentimento é que nada vale a pena se não for com amor e com respeito”* (Julio). A ética e a estética conectadas na compreensão das práticas esportivas, de forma a consolidar a beleza do jogo e da vida.

Nos valores evidenciados, ocorreu o destaque do fortalecimento das relações na energia vital que envolve o campo espiritual, e Romeu destacou: *“O fortalecimento humano que conquistamos, conseguimos tocar o outro e abriu horizontes da humanidade, de não só repetir, mas de viver o que aprendemos e isso se faz com amor. Com a natureza aprendemos que é preciso regar a planta, é preciso cultivar o lado do sentimento para florescer por dentro”*. A sensibilidade que favoreceu inspirações na compreensão do ser corpo e natureza, nos acontecimentos do ser encarnado, na ação e na estesia.

O corpo na dimensão espiritual constitui energia vital que mobiliza o fluxo de conexões do ser na sua totalidade e que transcende o corpo material em busca do entendimento para o viver. Na espiritualidade, a vida não se esgota na materialidade e dá sentido à existência para além de si mesma, é condição pessoal que se expande em energia vital. Para Dittrich (2010a), a espiritualidade tem foco na vida, que envolve encantamento no ser, no amor e na sabedoria. Revela que seu amor pela natureza, considerando-a como expressão de beleza do mistério de uma criatividade perfeita e a busca do sentido de existir, os sentimentos e os pensamentos voltam-se para uma dimensão mais profunda de criar, de viver e de conhecer

O imaginário artístico e conceitual, físico, biológico e espiritual apresenta-se no corpo arte, não é mera instrumentalização; é a expressão que nasce, do corpo vivo e criativo. O salto na cama elástica (Imagem 123) é vivificação da experiência que nos exemplifica a validade do percurso, nos impulsos para continuidade, na dinâmica da circularidade. O salto é estar e manter o corpo arte no ar, voar, e lá tudo acontece: piruetas, giros, flexões, extensões; nos desafios que o imaginário permitir, na *“arte escondida na imaginação”*.

A estesia do ginasta esteve presente no corpo em movimento, na criação desses movimentos, na riqueza das experiências que possibilitaram ações comunicativas sensíveis. Para Merleau-Ponty (1999, p. 122): “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”. Um veículo encarnado na potência vital que se confunde com seu meio nas ligações sensíveis-inteligíveis que estabelece.

Imagem 123 - Trampolim acrobático na aula de ginástica



Fonte: Acervo da autora.

Nessa mistura do corpo ao mundo e na “[...] evidência deste mundo completo em que ainda figuram objetos manejáveis, na força do movimento que vai em direção a ele, e em que ainda figuram o projeto [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122). Projetos de saltar, correr, escrever, dançar, brincar ampliaram olhares, percepções e compreensões de que: “[...] somos desafiados para fazer o diferente, de mudar a nossa forma de agir na experiência do corpo que é impulsionado. O projeto foi o impulso, a cama elástica, que nos jogou para o alto e encontramos um jeito diferente de agir, foi muito novo esse girar no ar. Foi igual ir para a escola, o primeiro contato

deu medo por ser a primeira experiência” (Felipe). O envolvimento corporal é amplo e dinâmico na constituição do ser, nas suas conquistas e desafios, os impulsos são fundamentais ao promoverem movimento e desafios nas aprendizagens.

Na percepção, no corpo arte, há memória racional e sensível, as experiências provocam emoções, até mesmo as células do nosso corpo têm memórias relativas às emoções. Torre e Moraes (2005) expressam que nossas experiências envolvendo diversas circunstâncias corporais, com músicas, fotos, imagens, criam um espaço operacional que envolvem emoções e evocam memórias e elucidam estados de humor, pois criam no cérebro, no sistema nervoso, um campo energético vibratório que impulsiona ou segrega fluxos de energia que circulam no organismo vivo e de substâncias químicas, e os neurotransmissores transportam mensagens de um neurônio ao outro. Por exemplo, a adrenalina é ativada nos casos de emoção e perigo; os neurotransmissores transmitem sensações de medo, de desejo e de depressão que regulam a temperatura corporal e pressão sanguínea.

Até mesmo as células do nosso corpo têm memórias relativas às emoções. Capra (2012, p. 221) destaca a descoberta de Candace Pert e de seu grupo de pesquisadores⁴⁶ ao identificar que “[...] um grupo de moléculas, denominadas peptídeos, como os mensageiros moleculares que facilitam o diálogo entre o sistema nervoso e sistema imonológico”. Os peptídeos estabelecem ligações entre os sistemas nervoso, imunológico e endócrino e formam uma única rede psicossomática. O sistema nervoso está estruturado no cérebro e em uma rede de células nervosas por todo o corpo, sendo a sede da memória, do pensamento e das emoções.

Os **peptídeos**, uma família de sessenta e sete macromoléculas [...] constituem uma única família de mensageiros moleculares [...], consistem numa curta cadeia de aminoácidos, que se prendem a receptores específicos, os quais existem em abundância na superfície de todas as células do corpo. Interligando células imunológicas, glândulas e células do cérebro, os peptídeos formam uma rede psicossomática que se estende por todo o organismo. **Eles constituem as manifestações bioquímicas das emoções**, desempenham um papel de importância crucial nas atividades coordenadoras do sistema imunológico e interligam e integram atividades mentais, emocionais e biológicas. (CAPRA, 2012, p. 221, grifos nossos).

⁴⁶ “Candace Pert foi uma figura central na descoberta do chamado receptor de opioides, lançando as bases para a subsequente descoberta da endorfina, a forma natural da morfina no corpo [...]” Disponível em: <<https://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/medicine-obituaries/10486776/Candace-Pert-obituary.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

Esses estudos expressam, ainda, que peptídeos são produzidos no cérebro e em outras partes do corpo, ocorre uma unidade de conexão corporal. Para Capra (2012) no sistema nervoso, os peptídeos são produzidos nas células nervosas, descendo em seguida pelos axônios (os longos ramos de células nervosas) para serem armazenados em pequenas bolas no fundo, onde esperam pelos sinais corretos para liberá-los. São as manifestações bioquímicas das emoções. Como exemplo, o autor destaca que nosso intestino está revestido com receptores de peptídeos e, por isso, quando sentimos emoções, ocorrem sensações na barriga.

O corpo está constantemente em reação aos estímulos emocionais, expressando suas sensações. “[...] cada peptídeo é mediador de um determinado estado emocional [...], todas as percepções sensoriais, todos os pensamentos e, na verdade, todas as funções estão coloridas emocionalmente, pois todas elas envolvem peptídeos” (CAPRA, 2012, p. 223). As percepções e os pensamentos são, assim, coloridos por emoções.

Greenberg (2002) também realizou estudos dessa teoria. Segundo o autor, nas substâncias que enviam mensagens para as várias partes do cérebro, e para outras partes do corpo, há centenas de neurotransmissores chamados de neuropeptídios, produzidos pelo corpo, trazendo aspectos de conexão entre o corpo físico e mental. São também produzidos pelos macrófagos das células gerais do corpo, no sistema imunológico, que são glóbulos brancos que ingerem e destroem as bactérias e os vírus. Os neuropeptídios são produzidos pelo cérebro para combaterem a invasão de bactérias e os macrófagos também irão ao local de combate. A atividade de relaxamento e de algumas formas de visualização, como as da imaginação criativa, resultam na produção de neuropeptídios, por exemplo as beta-endorfinas, estimulando a produção de maior substância pelo cérebro que tornam o sistema imunológico mais efetivo, o que pode resultar em menos doenças.

Para Dittrich (2010a, p. 150): “Esses peptídeos são elementos constitutivos de toda estrutura e organização física biológica do corpo-criante, pois são mensageiros energéticos de rede de informações vital-cognitivas entre as células e seu funcionamento”. Nesse envolvimento, a autora destaca que, nessa base biofísico-química, vital-cognitiva, se gesta e se expressa a emoção que ocorre “[...] como uma onda de energia amorosa, que perpassa toda estrutura da rede psicossomática que se manifesta nas coordenadas de ações, nas relações eu-outro-mundo” (DITTRICH, 2010a, p. 150).

Destacamos o quanto os exercícios físicos e as criações artístico-culturais da Educação Física mobilizam os sistemas de prazer, as sensações nos desafios corporais dos movimentos. Os participantes expressaram muito seus sentimentos no envolvimento com as diferentes manifestações da cultura de movimento, e que consolidaram o corpo nas bases biofísicas, psíquicas envolvidas nas emoções de superação e afetividades, que também valorizam a cultura. Na cultura indígena, Romeu destacou: “[...] *maravilhoso e especial, cheio de novas perspectivas e aprendizagens que podemos sempre aplicar em nossas intervenções no projeto e na vida como professores de Educação Física. São atividades que valorizam a brincar na cultura indígena com recursos da natureza e desmistificar as ideias que o aluno tem referente aos índios. Ficamos muito surpresos e emocionados quando convivemos com eles, sentimos prazer e desejo de aprender mais*”. Um envolvimento de reciprocidade do ser encarnado no mundo com todas suas riquezas e seus desafios.

Na ginástica, também ficaram muito evidentes as relações expressivas estésicas. A cama elástica possibilitou emoções em torno do medo, do enfrentamento, da conquista, com muitos desafios e sensações de prazer e desprazer. As práticas envolveram relações simbólicas e desafios nos aparelhos, exigindo muitas habilidades coordenativas e de equilíbrio e capacidades de força em que o corpo biológico foi amplamente estimulado, contribuindo para o sistema autopoietico.

O corpo superando as resistências do meio, envolvendo-se no diálogo com os objetos que solicitavam soluções de problemas e tomadas de decisão. “[...] *movimentos diferentes eram realizados e dentro da potencialidade de cada integrante. Praticamente todos conseguiram cooperar e colaborar durante a criação em grupo e apresentação. [...] a união da música e movimento nas aulas de ginástica tem tornado um ambiente de aprendizagem mais significativo, divertido, criativo e muito prazeroso*” (Fábio). O corpo está inteiro e ampliado nas experiências, nos desafios e nas conquistas, a sensibilidade é fundamental no processo intuitivo, perceptivo e de entendimento, pois

[...] tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido. Fato que o filósofo Merleau-Ponty se esforçou por demonstrar na maior parte de sua obra, voltada para o deslindar desses fios sensíveis que envolvem a nós e ao mundo num único tecido, por ele apropriadamente batizado de ‘carne’ (e não nos esqueçamos

que, significativamente, nosso corpo, é composto por tecidos celulares). (DUARTE JR., 2000, p. 14).

Este corpo que se envolve no tecido do mundo é criativo, constitui-se na experiência, na dinâmica relacional e vital, emaranhando-se nos “fios sensíveis” que nos interligam a este mundo. “[...] as mudanças estruturais que de fato ocorrem numa unidade aparecem como ‘selecionadas’ pelo meio, mediante o contínuo jogo das interações” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 114). O meio é constante seletivo das mudanças estruturais que o organismo experimenta no caminho ontogênico influenciado pelo universo das relações estabelecidas.

6.2 O CORPO ARTE É O SER NAS RELAÇÕES

As práticas da Educação Física realizadas foram fluxos na totalidade que aclamaram energia do ser vital cognitivo, permitindo empregar forças de tensão e soltura - “Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 205). Na manifestação sensibilizada como força criadora, é possível apreciar o movimento do ser no mundo que quer conhecer para saber e poder ser mais, como autor de seu próprio percurso em ação.

Corpo em movimento consciente, é perceptivo; “[...] nossa experiência está indissociavelmente amarrada à nossa estrutura. Não vemos o ‘espaço’ do mundo - vivemos nosso campo visual. Não vemos as ‘cores’ do mundo - vivemos nosso espaço cromático” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 28). Intencionar, perceber e compreender a partir da subjetividade e da objetividade pessoal emerge nas relações estabelecidas, no entendimento oriundo de nossas experiências. Portanto, captar e arrebatando o ato da intenção foi desafio constante, pois

[...] a experiência do corpo próprio nos ensina a enraizar o espaço na existência. A experiência revela sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 205).

Nesse envolvimento, foi possível perceber a evolução dos participantes na capacidade de criar, de aprender e de reaprender saberes intensos que se apresentaram nas ações do corpo arte, pois possibilitaram a retomada da existência e a sua expressão. Foram diversas experiências que provocaram o corpo arte como *locus* na organização do conhecimento, muito favorecidas pelo percurso

fenomenológico. Foram práticas de contato sensíveis-inteligíveis e situação no diálogo imprevisível do corpo arte, pois: “Já que experimento na atenção um esclarecimento do objeto, é preciso que o objeto percebido já encerre a estrutura inteligível que ela destaca” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 229). A ação de conhecer não torna o fenômeno algo de fora para ser introduzido na inteligência, mas: “A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível ‘a coisa’ que surge na descrição” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 31).

Na atividade humana do conhecimento, na complexidade de relações das diversas dimensões de corpo, foi possível identificar o quanto um olhar sensível, que teve foco na natureza, a princípio, interligando aos saberes da Educação Física, desencadeou e ressoou práticas e memórias nesse ambiente, que muito favoreceram os entendimentos e as aprendizagens. Para Mateus: *“O enfoque desta proposta de ensino transformador, vem contribuindo a cada dia e já proporcionou grande conhecimento para nós acadêmicos, com uma nova visão de ensinar, pautados na afetividade, no amor, no sentir, principalmente com um olhar mais humanizador, pensando no outro e no meio em que vivem”*. A conexão do eu, com o outro, a natureza e a sociedade foram provocadoras da consciência estética e ética, nas relações humanizadoras que potencializam o corpo arte em diferentes linguagens.

Estabelecer práticas que propiciam relações ampliadas na convivência mútua e solidária é um desejo ético moral para a educação do hoje e do futuro. Para Morin (2011b), a cadeia indivíduo-sociedade-espécie é onde emerge nossa consciência e espírito propriamente humano, como base para os ensinamentos da ética do futuro. Valores intrínsecos ao humano tornaram-se desejados nas práticas da Educação Física que se consolidaram em relações transdisciplinares e resultados fundamentais para a expressão criativa do corpo arte.

O ser na experiência que constrói conhecimento na recíproca do amor, ou seja, na aceitação do outro como legítimo na relação, solicitada por Maturana e Varela (2001, p. 270), pois “[...] todo ato humano, ao construir um mundo na linguagem, tem um caráter ético porque ocorre no domínio social”.

A Educação Física possibilitou a criação nas dinâmicas do corpo arte, no encontro e no fortalecimento na conexão do ser em movimento e nos sentidos para o belo, buscando o melhor a ser realizado na proteção da vida, na dignidade humana e estética do ser. Os propósitos tornaram-se o bem-estar coletivo, a cooperação,

delicadeza do amor que ampliou a energia vital envolvida nas diversas habilidades humanas.

Na identificação das ligações do ser com a natureza, foi possível compreender as misturas e as trocas entre ambos, favorecendo relações ecoformativas de práticas e de manifestações da cultura de movimento integradas. Na Imagem 124, quando socializaram as brincadeiras de roda, eles se envolveram no ambiente expressando-se e trouxeram à tona as experiências vividas, como, por exemplo, as atividades que reconheceram com os indígenas e que compartilharam nas atividades da Educação Física. Reconhecer a cultura indígena ampliou o brincar, pois essa cultura muito valoriza as ligações ecológicas. Uma estética que ressoa no ser e no mundo, no entendimento dos princípios vitais e no fortalecimento de valores no gerar, no preservar e no cuidar.

Imagem 124 – Integração corpo e natureza nas brincadeiras de roda



Fonte: Acervo da autora.

O envolvimento no conjunto, que liga um corpo ao outro e age em uma perspectiva do ser, na coletividade, evidencia a condição social, ecológica e cultural estabelecida. As relações solicitaram princípios de aceitação e de respeito à vida. Para Maturana e Varela (2001), a ação humana ocorre na linguagem e produz o mundo compartilhado, que se cria com os outros e na convivência origina o humano, portanto toda ação humana tem sentido ético. As ligações estabelecidas entre

humanos é fundamento de toda ética reflexiva sobre a presença do outro como legítima.

Esse universo ampliou o movimento criativo do corpo arte na consciência complexa. Para Torre *et al.* (2008, p. 43): “A ecoformação como expressão do olhar transdisciplinar nos oferece uma condição dinâmica, interativa, ecossistêmica da educação, contemplando ao educando como parte de um todo social e natural”. São práticas que transcendem a condição humana e a realidade sensível, pois tenciona o inteligível na complexidade do pensamento do ser nas relações. Para Morin (2011b), a ética do humano tem interação valorativa entre indivíduo-sociedade-espécie, pois são coprodutores, e, nessa tríade complexa, emerge a consciência. Uma antropoética compreende a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária.

O humano que aprende e se desenvolve no movimento estabelece comunicação para expressão e entendimento de seus desejos e saberes. É, de acordo com Schiller (2002), no impulso lúdico promovido pela arte que o ser humano retoma as relações de prazer e de ética, e a arte colabora com essa conquista. Mesmo que a humanidade tenha perdido a dignidade, “[...] a arte a salvou e conservou em pedras insignes; a verdade subsiste na ilusão, da cópia será refeita a imagem original. [...] mesmo antes de a verdade lançar sua luz vitoriosa [...], a força poética já apreendeu seus raios” (SCHILLER, 2002, p. 50). O corpo arte consolida-se da criação, nos valores, na ética da vida e da ação humanizante. A atividade estética conjuga forças sensíveis e racionais, dignidade moral/virtude e felicidade, e favorece o ser humano em seu desenvolvimento vivente social, cultural...

Para Morin (2011b, p. 86-87): “A ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. [...] É compreender por que e como se odeia ou se despreza [...] que se compreenda a incompreensão”. Exige, portanto, diálogo, argumento, e não apenas rejeição, pois a compreensão não desculpa nem acusa, somente assim é possível entender o contexto, do ser e seu meio ambiente local e global, que é complexo. Não somos juízes de todas as coisas e o próprio autoexame crítico é fundamental no exercício ético do ser.

O ser aberto aos fenômenos e integrado potencializa-se e complementa-se, pois: “No estado físico o homem apenas sofre o poder da natureza, liberta-se deste poder no estado estético, e o dinamiza no estado moral” (SCHILLER, 2002, p. 119).

A liberdade está em potência e abre caminhos para o ser estético, aos sentidos vitais. A grandiosidade da vida é encontrada no envolvimento corporal e vivente em suas relações e em suas práticas.

A Educação Física possibilitou o encontro e o fortalecimento na conexão do ser em movimento nos sentidos para o belo, buscando o melhor a ser realizado na proteção da vida, na dignidade humana, sensível-inteligível do ser. Os propósitos tornaram-se o bem-estar coletivo, a honestidade, a cooperação, a delicadeza do amor que amplia a energia vital envolvida nas diversas habilidades humanas.

As perspectivas integraram a complexidade do corpo arte envolvido nas experiências. As reflexões que ocorrem foram primordiais na organização do conhecimento no percurso fenomenológico, valorizando o ser e o saber, pois “[...] tudo o que é dito é dito por alguém. Toda reflexão faz surgir um mundo. Assim, a reflexão é um fazer humano realizado por alguém em particular num determinado lugar” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32).

Paula expressou que tinha muitas dificuldades afetivas na Universidade: *“Eu tinha a ideia de que na Universidade eu estava para aprender, mas o burocrático que prevalecia, não para ter amigos, mas aprendi a ser mais tolerante, a respirar”*. Essa “oxigenação” ampliada deu fôlego para ações de diálogo e abertura para aprendizagens envolvidas no humano e ampliadas nas relações sociais. A partir de tais percepções, Paula expressou: *“Eu acabei me identificando muito com a sensibilidade porque eu era uma pessoa que não me permitia, nem que as outras pessoas pudessem se aproximar, nem eu me aproximava. Eu aprendi ser bem tolerante”*. O ser que, ao sensibilizar-se, estabelece relações afetivas e modifica sua maneira de ser e de entender, de maneira positiva, foi uma conquista que contribuiu para a compreensão de si e do outro.

A relação com os ambientes e os recursos também foi um fator emergente. Ao realizar atividades na ilha, e em contato próximo à natureza, retornaram a um ente que se apresenta no presente como ser desejante. *“O contato com a mata e com a forma simples e saudável de ser, escutando a paz do silêncio da mata, sem ostentações de bens materiais, barulho de trânsito, me fez pensar e repensar a minha vida [...]”* (Fernando). Os estilos de vida têm relação direta no ser estético e impactam sobre ele; a poluição sonora e visual acabam anestesiando as pessoas, tornando-as surdas e cegas funcionais, pois bloqueiam seus sentidos como autodefesa, buscando proteção em relação há algo que está ali ferindo.

Alguns recursos e mecanismos são acoplados ao corpo e que, muitas vezes, criam um mundo à parte, justamente para fugir do mundo que aí está. Muitos dos participantes usavam, constantemente, fones de ouvido com músicas e o motivo mais destacado não foi o apreço pela arte da música, mas a incomodação com os barulhos do mundo. Sair dos ambientes poluídos também foi motivo considerado valioso: *“Vir para a ilha e sair daquele mundo do celular, ouvir os sons do próprio corpo e da natureza que fazia tanto tempo que eu não ouvia”* (Aline). Buscar práticas que gerem a sensibilidade, o prazer de ser e de conviver, é um desafio constante na sociedade contemporânea. Para Duarte Jr. (2012, p. 364): *“Num tempo em que o corpo queda passivo frente a telas em que mais do que se apresenta, se recria o mundo, parece, pois, premente à educação recolocar esse corpo em contato com os assombros da realidade concreta, não virtual”*.

Foi conscientemente expressa a validade das características dos ambientes: *“Quero voltar aqui, eu encontrei novamente minha sensibilidade, fiquei um dia inteiro sem computador, preciso fazer mais isso. Aqui é vida vivida não somente máquina”* (Jorge). Em muitos momentos, este ser máquina esteve registrado nas expressões em virtude de tantas tarefas e atribuições do ser estudante e trabalhador. E, os comportamentos pessoais estavam levando para essa lógica causando um adormecimento.

Identificamos duas questões muito evidentes: os acoplamentos corporais que os mesclavam com utensílios, que, muitas vezes, ampliava a condição corporal em algumas partes, mas, em detrimento, os afastava do contato humano; outra foi a realidade de não se sentir afetado pela realidade artificial existente, portanto não buscava saídas. O afastar-se por um momento da clausura real e cotidiana foi o alívio necessário para dar-se conta dos excessos.

Para Tadeu (2009, p. 12): *“De um lado, a mecanização e a eletrificação do humano; de outro, a humanização e a subjetivação da máquina. É da combinação desses processos que nasce essa criatura pós-humana a que chamamos ‘ciborgue’”*. Corpo ciborgue é uma realidade cada vez mais concreta e comum, e era assim que os participantes estavam sentindo-se, em uma mistura que estava desfavorecendo a humanização. Não dar atenção à condição corporal também desfavorece a ética do humano, a bioética, pois não estamos solidários com o bem-estar e com a vida. Para Le Breton (2003), a comunicação sem carne favorece a desumanização,

fragmentação e suprime a condição humana, e as fronteiras do corpo tornam-se limites de identidade de si e fragmenta o sujeito.

As tecnologias estão cada vez mais presentes interferindo no corpo em suas dimensões. Muito avançou e tornou-se compatível com a dimensão humana, colaborando com processos vitais, cognitivos, sociais, políticos, econômicos, entre outros, porém a atenção necessária está para a condição do corpo na existência como condição de vida, no modo de ser de cada um. Para Heidegger (2005), o humano é uma existência presente - *Dasein*, ou seja, um ser-aí. Entretanto, a preocupação que os participantes evidenciaram em suas expressões é a perda da condição existencial, reduzidas de contatos humanos e de sensibilidade, também muito carregada de transformação que intervém no corpo de forma radical.

Nas problematizações do ser ciborgue, Tadeu (2009) destaca ainda que:

O mundo não seria constituído, então, de unidades (“sujeitos”), de onde partiriam as ações sobre outras unidades, mas, inversamente, de correntes e circuitos que encontram aquelas unidades em sua passagem. Primários são os fluxos e as intensidades, relativamente aos quais os indivíduos e os sujeitos são secundários, subsidiários. (TADEU, 2009, p. 14).

A possibilidade do ser desencarnado provocou reflexões e questionamentos relacionados à subjetividade humana. Para Tadeu (2009), são processos que estão transformando, radicalmente, o corpo humano e que exige o repensar a “alma”, pois o animado está profunda e radicalmente afetado, portanto há um questionamento necessário: “Qual é mesmo a natureza daquilo que anima o que é animado? É no confronto com clones, ciborgues e outros híbridos tecnonaturais que a ‘humanidade’ de nossa subjetividade se vê colocada em questão” (TADEU, 2009, p. 10). A objetivação do corpo é então problematizada, pois, quando produzimos formas de ser que estão descontextualizadas dos sujeitos, tornam-se somente objetos de produção. A valorização do humano e a retomada constante a ele foi uma questão que desencadeou a sensibilização dos participantes quando vivenciaram experiências de integração com a natureza.

A obra *Space Venus* (Imagem 125), de Salvador Dali, representa bem os sentimentos de um corpo dividido em partes que tem uma cronologia do tempo relógio no lugar da cabeça, sua temporalidade não está no tempo da consciência – *Kairós*, mas em *Chronos*, o tempo relógio. Com base na mitologia grega, Julien (1998) destaca que *Chronos* e *Kairós* são implacáveis entre si e os filhos de Aion, o tempo eterno. *Chronos* é “[...] o tempo construído pelo conhecimento, tempo regular,

divisível, analisável, e controlável” (JULIEN, 1998, p. 92); já *Kairós* é “[...] o tempo aberto à ação e constituído pela ocasião tempo perigoso, caótico e portanto ‘indomável’” (JULIEN, 1998, p. 92). Uma condição corporal de temporalidade que envolveu os participantes em uma maquinaria que não colabora com o ser existencial da experiência, com os contatos mais amplos com ludicidade e lazer, com práticas corporais ampliadas.

Ao observarem a obra *Space Venus*, de Salvador Dali, fotografada pela pesquisadora no museu Salvador Dali, em Paris, os participantes expressaram relações vitais que, de modo geral, estavam fragmentadas nas tarefas do dia-a-dia, que as propostas do projeto deveriam estar mais presentes em outros momentos e contatos. Julia disse: *“Todos os professores da universidade deveriam valorizar a sensibilidade, a estética. No projeto ficamos fortalecidos e vencemos as divisões. Eu me sentia assim como esta obra no início do projeto, mas consegui me refazer ligando e incluindo as partes que faltavam. Todos os professores deveriam ajudar os alunos a conseguir isso e não somente cobrar que tem que se dividir em mil partes. Até perdemos a cabeça mesmo”*. É possível identificar uma solicitação de sensações e de práticas que valorizam o corpo livre, que sofre menos pressões de mecanismos disciplinadores.

Imagem 125 - Obra *Space Venus*, de Salvador Dali

Fonte: Acervo da autora.

As atividades realizadas na ilha muito contribuíram com a reintegração e valorização da vida em movimento, pois: *“A relação com a natureza foi um estímulo para querer viver, se fizéssemos mais exercícios aqui ninguém precisaria de outras substâncias para sentir que está vivo e feliz. Quero recomendar sempre e viver junto com meus alunos essas experiências”* (Jorge). Uma relação bioética surge nas percepções e envolvimento potencial do corpo arte. Para Le Breton (2003), o corpo pode ser um supranumerário nas correntes da cultura cibernética e até almejam seu desaparecimento, transformando em artefato, e sua carne convém livrar-se para a glória dos desejos de ser máquina.

A relação com a arte que cria estereótipos também foi problematizada em torno dos modelos impostos e copiados transgredindo as constituições próprias do ser humano. Cristina apontou: *“Essa obra apresenta o corpo dividido que é uma realidade,*

mas há obras que são muita ilusão, de corpos perfeitos que queremos, mas difícil de ter, são uma ilusão". Nessa perspectiva, para Jeudy (2002, p. 114): "A arte torna-se uma verdadeira máquina de produzir a estereotipia cultural, pois foi sempre considerada origem de uma vanguarda estética que, nas sociedades contemporâneas, conduz a aventura dos signos". A criação de modelos que impõem desejos, em virtude de padrões de aceitação, desvalorizam e desrespeitam o corpo arte, pois este é expressivo e se mantém no respeito à constituição do ser e da vida.

A retomada do ser sensível-inteligível nas práticas da Educação Física possibilitou a valorização do corpo como *locus* do ser estético, fortalecendo relações transdisciplinares do conhecimento em uma relação ecossistêmica, de integração abordada na relação direta, envolvida na complexidade dos fenômenos. As práticas da Educação Física retomaram o movimento, a interação ampla e contatos vitais que possibilitaram a expressão e a criatividade. As relações do ser humano com a sociedade e a natureza envolveram a transcendência do ser criativo e crítico, da compreensão dos saberes do senso comum e das ciências.

No percurso da trilha, uma flor encontrada no caminho foi ofertada (Imagem 126), pelas mãos do ser sensibilizado, do ser estético que, na experiência vivida, foi afetado. A mistura do sujeito com a natureza que, na reversibilidade, se sensibiliza e sensibiliza o outro. Não foi o cansaço da subida, as pedras dribladas no equilíbrio e a sede que se tornaram foco, mas a vida que ali se manifestava, vibrante, colorida e solícita ao amor. Para Dittrich (2010a), o amor vital é autocriativo e energia vital na criatividade e contribui para a saúde e a educação. No amor vital, o ser humano é impulsionado a ir além de si mesmo e conectar-se ao outro na criatividade, lotado de desejos e de imaginação que possibilita criar. Esse percurso foi uma demonstração do ser existencial, que vê e sente o que está, no aqui e no agora.

Imagem 126 – O percurso da trilha realizada



Fonte: Acervo da autora.

Receber uma flor, misturada ao esforço biofísico, foi a surpresa da conquista, na experiência vivida pelos participantes e pesquisadora, de um conhecimento construído nas mais amplas e profundas dimensões vitais do corpo arte, que ultrapassou a objetivação instrumental. Se fosse pautada na perspectiva tradicional, o esforço, a exaustão e o condicionamento seriam os mais valorizados e medidos. Contudo, na perspectiva fenomenológica, o corpo desejante estava presente, se encantando e subindo com vontade, com esforço compatível ao nível do encantamento, portanto o necessário e eficaz nas dimensões biofísicas, psíquicas, espirituais, culturais...

O ritmo das batidas do coração não foi o único valorizado, mas o abrir e fechar das pupilas, para enxergar as coisas e as cores mais próximas, mais longe e em todas as direções; da expansão e do relaxamento das narinas para sentir as fragrâncias, inalar o ar oxigenado; a boca seca apetecendo água para hidratar; dos ouvidos bem abertos que não deixaram escapar som, até do silêncio. “O calor se dá à experiência como uma espécie de vibração da coisa; a cor, por seu lado, é como uma saída da coisa fora de si, e é a priori necessário que um objeto muito quente se avermelhe, é o

excesso de sua vibração que o faz brilhar” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 428). No contato a percepção captou os dados sensíveis possíveis em diferentes linguagens expressivas e possibilitou empregar significados e sentidos à experiência vivida.

Em torno das diversas práticas realizadas e objetivos envolvendo o ser estético, Luisa expressou, em um desenho, suas sensações e aprendizagens (Imagem 127).

Imagem 127 – Expressão da compreensão do projeto por meio do desenho



Fonte: Portfólio dos participantes.

No seu relatório, Luisa expressou a relação criativa amorosa, ética e estética, por meio da escrita e do abraço registrado na imagem que recupera o humano encarnado: “[...] para mim o projeto representa amor, aprendi muito a amar a Educação Física, pelas experiências que vivenciei no projeto, pois a floraram em mim sentimentos que possibilitaram a mudança de visão educacional, assim estimulando o sentir por meio do esporte, manifestações lúdicas, do brincar, por meio do contato com os alunos e professores”.

Assim como dar e receber a flor, desenhar seus sentimentos e suas percepções, escrever poesia, brincar, jogar foram diversas práticas que nos

mobilizaram a continuar sempre confiando no potencial do corpo arte. Nas relações, quando acolhemos os participantes nas dificuldades de compreensão dos fenômenos, os acolhemos no mundo.

Para Mateus, inspirado na leitura do literário *Divina Comédia*: “O projeto, nos mostrou que podemos sim mudar esta realidade e temos várias possibilidades, nos colocou de frente da ‘fera’ que, com o passar do tempo, fomos vendo que poderia ser ‘domada’. Com muita dedicação e esforço, levamos um pouco de luz a um lugar escuro, e, ao final da caminhada, podemos dizer que fomos iluminados pelo projeto no PIBID”. Nessa experiência reversível, que promoveu inúmeras aprendizagens, é possível compartilhar o aforismo de Maturana e Varela (2001, p. 32, grifo dos autores): “[...] **todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer**”.

Assim como esse participante foi inspirado pela *Divina Comédia*, também fomos incluindo os poemas de Manoel de Barros, as obras de arte Salvador Dali, Rodin, Portinari, Michelangelo, entre outras, que possibilitaram o envolvimento na experiência sensível-inteligível e a potencialização do corpo arte como *lócus* da organização do conhecimento nas práticas da Educação Física.

O corpo arte é o ser em movimento na constante auto-organização e expressão na organização do conhecimento, que possibilitou aprendizagens e desenvolvimento do pensamento complexo, na interação entre as diversas dimensões do ser humano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TRAMA CIRCULAR NA CONTINUIDADE

O corpo arte, na Educação Física, tramado e conectado nos tecidos acrobáticos, nas tábuas de equilíbrio, nos malabares, nos brinquedos, nas obras de arte, no dribble, nos saltos, no lançar, no dançar, no flutuar, em contato com a natureza, em constante experiência, é o ser humano em movimento criativo que envolve as diversas dimensões do ser biofísico, psíquico e espiritual, em conexão social, cultural e ecológica. Cada Participante, na complexidade de seu pensamento, que mobilizou sua constituição, construiu seu mundo e se auto-organizou nas dinâmicas autônomas internas, e, na interação com o meio, projetou-se para o exterior na expansão do ser, do fazer e do viver, que possibilitou voltar para si e em si.

O mundo é uma teia tramada construído nas relações subjetivas e na intersubjetividade, tecido no percurso da intencionalidade, da percepção, da compreensão, concretizando, no percurso, a descrição. Na consolidação do corpo arte nas práticas da Educação Física ocorreram aproximações e contatos, de forma a dinamizar o ser humano relacional no mundo e, aderido a ele, ampliaram sentidos, pensamentos e ações em torno das práticas e das teorias. Também, evidenciaram as diversas manifestações da cultura de movimento como espaço e tempo de expressão na diversidade, na ecoformação, na cultura, nas histórias de vida, nas habilidades e nas capacidades de movimento, na dinâmica e no respeito à vida, no jogo lúdico que ampliou a atividade estética.

O sentir-pensar foram conexões complexas na totalidade do ser em envolvimento com o outro, no saber “pietante” que mesclou amplamente o ser estético nas diversas dimensões e que se constitui no mundo. No contato que possibilitou interpretar a realidade, realizamos as reflexões em torno da energia dos impactos da emocionalidade convergindo em um mesmo ato de conhecimento a ação sensível-inteligível.

O entrelaçamento dos sentimentos e a razão foram movimentos criativos que ocorrem na totalidade do ser, pois buscamos entender o que sentiram. Na intencionalidade, os contatos efetivados mobilizaram as sensações e os pensamentos que afloraram energias criadoras. Na condição estrutural do corpo arte na Educação Física, as práticas foram dinâmicas, de modo a ampliar o movimento e possibilitar ativação geral do corpo perceptivo. Consideramos o ser vital que, na ação, mobiliza

substâncias químicas e energéticas que promoveram a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades e das habilidades humanas.

Em síntese, é possível sinalizar como resultado que o corpo arte é condição *sine qua non* no movimento criativo e na tomada de consciência em si, de si e por si. Na raiz de todas as coisas, nas nossas experiências e reflexões, encontramos um ser que se reconhece a si mesmo porque ele é seu saber de si no contato direto com suas ideias. Na dinâmica da organização do conhecimento, a consciência, de cada Participante e da pesquisadora, foi de si mesmo, do próprio ser criativo que, em exercício, falaram de suas vivências e experiências como estudantes e profissionais em Educação Física, as quais envolveram corpo arte no movimento criativo. A arte foi vivida e, manifesta no corpo, foi envolvida nas cores, nos formatos, nos deslocamentos, nas imprevisibilidades, nos compartilhamentos, nos afetamentos...

Os pressupostos da Educação Física, como experiência sensível-inteligível, indicaram a retomada da atividade estética como ação criativa e lúdica, favorecendo condição autopoietica do ser humano que, na conexão das dimensões corporais e na complexidade do pensamento, se autocria e auto-organiza constantemente. Tornou-se fundamental a diversidade de manifestações da cultura de movimento em diferentes ambientes e recursos como espaço e tempo de expressão e linguagem na organização do conhecimento. A potencialização do corpo arte tornou-se possível na consolidação e na ampliação dos processos criativos, como sistemas de energia organizados como um todo vivo e interativo na autocriação.

Para que a prática na Educação Física tivesse como foco central o corpo arte centrado nas experiências do ser, tornou-se fundamental o pensamento complexo das relações dialógicas. Os participantes envolveram-se no percurso fenomenológico para o reconhecimento dos fenômenos na organização do conhecimento. Foi possível reconhecer as diversas linguagens e expressões criativas como dinâmicas relacionais na ação comunicativa do corpo arte. As formas de ser e de conviver revelaram as tessituras do pensar, sentir e fazer na expressão constante do pensamento, das emoções e das linguagens.

Na intencionalidade, foram estabelecidas aproximações, no foco do olhar que possibilitou a reversibilidade corporal de ver com o toque na pele, com o corpo inteiro. A consciência projetou-se em determinada direção de maneira a captar os objetos fenomênicos e registrar o potencial perceptivo. Os contatos foram diversos, envolveram o corpo e a Educação Física, nas leituras e nas práticas corporais em

ambientes e recursos variados que promoveram a sensibilidade-inteligibilidade. A religação com a natureza na sua composição e nas suas relações de origem e vida com o humano gerou impactos no ser existencial que sai de si e se vê e promoveu as percepções na transversalidade dos saberes e dos fazeres.

Nas práticas da Educação Física, ocorreu a ampliação da mobilização perceptiva, os sentidos foram apreendidos pelo corpo, na consciência de si que se abriu ao outro, e possibilitaram a apreensão de diversos significados. A reversibilidade corporal, como ontologia da carne, foi ampliada no ser humano integrado em suas sensações e percepções. Foi possível olhar com a pele, tatear com o olfato, tocar com os olhos e captar os fenômenos no seu entendimento. A ampliação do contato sensível-inteligível foi fundamental para a potencialização do corpo arte no seu movimento perceptivo criativo.

Na compreensão, os significados foram refletidos de modo a consolidar os entendimentos oriundos da ampliação dos fenômenos perceptivos. Interpretar os dados que emergiram na consciência relacionados à Educação Física e ao corpo arte foi uma ação de envolvimento do ser encarnado no mundo que o constituiu. É descobrir-se no sentir-pensar do movimento criativo. O percurso fenomenológico, com base em Merleau-Ponty, possibilitou a ampliação dos entendimentos estabelecidos na organização do conhecimento e configurou as tessituras de saberes que foram aqui descritos.

Corpo arte é expressão criadora que, em si, sai de si e volta para si.... E permite vislumbrar que foi possível organizar o conhecimento, nas experiências envolvidas nas dinâmicas que foram se descrevendo no percurso fenomenológico da intencionalidade, da percepção e da compreensão.

O corpo arte consolidou-se *lócus* na organização do conhecimento, a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes nas experiências vividas na Educação Física. Apresentou-se na energia vital, provocativa e instigante, no olhar e no sentir, de forma a perceberem os fenômenos que possibilitaram a interpretação e a reflexão para a compreensão do conhecimento envolvido na complexidade do ser, do saber e do viver. A presença da valorização da vida evidenciada provocou relações humanizantes, evidenciou princípios éticos na convivência que foram fundamentais nos afetamentos educativos e estabeleceu relações vitais.

É possível confirmar a Tese de que o corpo arte é *lócus* para compreender o conhecimento na prática da Educação Física centrada nas experiências do ser

humano, compreendido na ampliação dos potenciais criativos que possibilitaram a transcendência do ser na criatividade e lançou os participantes na linguagem que se constitui no diálogo, no mundo. Os acontecimentos no ser ocorrem no corpo criativo que se apresenta como corpo vivo, complexo, em sua vitalidade. No sentir-pensar, a força vital-cognitiva expressa a construção na complexidade do pensamento que traduz o potencial do corpo arte.

A arte como expressão criativa, nos propósitos deste estudo, não seguiu roteiros prontos, mas apresentou e interpretou percursos que foram se descrevendo no decorrer da caminhada que foi longa e sinuosa, porém segura na condição do ser humano que traduz a expressão do imaginário e real na beleza da diversidade. A pulsão do corpo arte apresentou-se nos registros ou pode manter-se somente na imaginação.

A descoberta evidencia que os signos ou palavras isoladas somente passam a ter sentidos e significações quando combinados na linguagem criativa do corpo arte, em que a comunicação envolve a linguagem falada, ouvida, gesticulada e escrita. O corpo na criação estabelece uma ontologia proposta por Merleau-Ponty no conhecimento ampliado e complexo do ser humano, na busca do conhecimento que nos revela o ser que somos no corpo arte.

O corpo arte convida-nos à reflexão na sua condição vital de ser criante, na plenitude humana da corporeidade. No corpo arte, na dança, na brincadeira, na luta, no jogo está constituído na plasticidade do ser criativo. Nos processos das estruturas corporais, surgem a cognição, o motor, a biologia, que, na inteligência própria, mostra seu potencial de saberes incorporados que estão na constituição e na memória celular, de forma a possibilitar o autorreconhecimento. Na percepção, foram consolidados os resultados das interligações dos sistemas corporais que possibilitaram a compreensão do potencial do corpo arte nas experiências sensíveis-inteligíveis na Educação Física.

A partir dos fenômenos apreendidos, os resultados mostram a potencialização do corpo arte na unidade entre expressão e expresso dos saberes da existência. O corpo arte, do ser fenomenológico, possibilitou a compreensão do conhecimento que, a partir da intencionalidade, se abre e se conecta ao outro e aos objetos do conhecimento, percebendo e questionando os fenômenos que emergem. O entendimento ocorreu na compreensão das expressões criativas, dos saberes transdisciplinares na Educação Física, pois o pensamento complexo tornou-se

presente e envolvente. Os participantes estabeleceram conexões nos saberes e fazeres que envolveram a Educação Física, a arte, a natureza e reestabeleceram conexões vitais.

A valorização do ser sensível-inteligível foi fundamental para ampliação das linguagens no/do corpo e expressão nas práticas educativas e no conhecimento. O corpo arte tornou-se *lócus* potencial das experiências do ser favorecendo a interligação com o outro, com a natureza e com a sociedade, instaurado na criação e na ética, no jogo livre da atividade estética.

Nas práticas do ser que incluíram a interconexão do corpo em movimento, da arte na criação e na Educação Física, muitas teias foram tecidas que entrecruzaram a visão, o sentir, o pensamento, a linguagem, e configuraram a complexidade dos saberes e dos fazeres na organização do conhecimento.

As experiências reintegraram a capacidade perceptiva e tornaram-se fundo para visibilidade e interpretação dos fenômenos, mobilizaram e ampliaram os campos e as condições de compreensão que foram dinamizados nas reflexões críticas. Foram propostas que promoveram uma ontologia sensível-inteligível que configura um complexo de cruzamentos, com trocas que ativaram o ser em suas dimensões e possibilitaram a ampliação das reflexões, principalmente em torno do corpo em seu potencial, desconstruindo os modelos instrumentais e recuperando a expressão e a criação na condição sensível-inteligível.

As expressividades ampliadas na sensibilidade visual, tátil, auditiva, motora, linguística estabeleceram a conexão da carne no mundo, configurando a indivisão da sensibilidade e da racionalidade, da existência e da essência, do sujeito e do objeto. Nesse movimento de ligações e de expressões ocorreu o aprofundamento dos contatos e dos entendimentos.

Para vibrar a consciência encarnada, foi necessário afastamento dos formatos disciplinadores, enclausurados e fragmentados. Na arte de ser corpo, foram impressos nos recursos materiais, nas práticas criativas e escritas, o que o imaginário captou e projetou envolvido na percepção e na compreensão. O ser autopoietico foi mobilizado para a auto-organização e autocriação em um sistema complexo, se recriando a todo instante em suas células, na corporeidade que estabeleceu relações profundas com o meio. Os ambientes foram fundamentais para as religações dos participantes na ecoformação, O entendimento da natureza como parte integrante do

ser humano foi fundamental para ampliar a visão de si e do meio, a sensibilização que engendrou conexão.

Na construção desta Tese, entramos no jogo, reunimos o grupo e criamos as coreografias no espetáculo dos diversos saberes. Organizamos um time e, aos poucos, entre passes, dribles, saídas de lateral e canto... canto do olho, ampliamos horizontes, o foco do olhar e as diferentes linguagens, nas ações comunicativas do/no ser movente e sentiente, e, pouco a pouco, nos misturamos ao que queríamos conhecer e quem conhecer... A diversidade dilatou a íris, embaçou o colorido, e, no desejo de ver, recuperamos a nitidez da linguagem expressiva. Descobrimos que a linguagem carregava um fundo inacabado que permite ver e sentir veladamente, obliquamente, e que o visível e o invisível nos abrem caminhos para a própria espontaneidade, na infinitude das percepções, tornando possível a compreensão... E, assim, ampliamos os conhecimentos, no jogo que coreografa o dinâmico, o imprevisível e o dialogado.

O jogo, como atividade estética, foi/é ser no jogo livre, do sentir e entender o que sentimos, nos fenômenos perceptivos, evidenciando a interconexão e a tensão constantes na sensibilidade-razionalidade do ser, no corpo arte, que possibilitou a organização do conhecimento. O contato com a arte possibilitou a sensibilização necessária ao entendimento do/no ser expressivo e criativo que, na liberdade, registra as emoções-pensamentos. Visitar museus, ilhas, teatro, espetáculos de dança, passear de barco, entre outros, foi abertura para outras áreas de saber e para o sentir-pensar que transcenderam os saberes específicos da Educação Física e, com isso, ampliou os campos de pensamento e ação. Os resultados apresentaram-se no corpo arte poético, dançante, teatral, ecológico, brincante, escrevente, crítico, reflexivo, ético...

As características do corpo arte estão envolvidas na estética, como atividade de abertura da consciência humana à sensibilidade-entendimento, da ação criativa e lúdica, nos diferentes encontros da beleza e do encantamento; no movimento humano como linguagem, no contato e na abertura ao diferente que, na criação, se expande no mundo, para fora de si mesmo; e na expressão artística do movimento que consolida a arte.

Com a capacidade intencional e perceptiva, o corpo arte converteu-se em *lócus* de exploração do mundo e tornou-se expressivo, no ser de relação no/do mundo. Nessa relação, o conhecimento foi acontecimento na complexidade do pensamento,

que dialogou com as provocações e, na imprevisibilidade, permitiu avanços e recuos, palavras e ações dinâmicas e intensas. O Ser em movimento é corpo arte que permitiu jogar-se no mundo porque é movente e sentiente-pensante. Esse é o poder que nos moveu na experiência vivida e que tornou possível a escrita e a confirmação desta Tese, envolvida com os participantes que acreditaram no ser humano sensível-inteligível.

O corpo criativo ressoou e fez-se corpo arte, na manifestação humana do ser criante, brincante, desejante na ludicidade que permite liberdade para sentir e fazer, descobrindo e registrando o mundo no qual se constituiu. O jogo não acabou, continuamos atentos, observadores com postura e sensação de liberdade, para descobrir e criar, pois o corpo arte é constituído da matéria do imaginário na criação.

Pensar a formação no curso da Educação Física, na perspectiva do corpo arte, é rediscutir o conhecimento possível na experiência. Para sentir-pensar o corpo como *locus* da organização do conhecimento, no movimento criativo e na abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty, encontramos um percurso dinâmico na circularidade conectiva dos saberes e dos fazeres. As significações não se encerram, o percurso da organização é infinito, contínuo, conectado na circularidade de forma a possibilitar ressignificações. O corpo arte é o *locus* de criação e de conexão na organização do conhecimento, possível nas experiências do ser humano, consolidando o enigma da reversibilidade, de ser ao mesmo tempo vidente visível; sensível no tocar tateante, tomado pelo mundo e movente nele.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Tradução José Pedro Xavier Pinheiro. São Paulo: Atena, 2003.
- _____. **A Divina Comédia: Purgatório**. Versão em prosa, notas, ilustrações e introdução Helder L. S. da Rocha. Ilustrações Gustave Doré. São Paulo: Helder L. S. da Rocha, 1999a.
- _____. **A Divina Comédia: Inferno**. Versão em prosa, notas, ilustrações e introdução Helder L. S. da Rocha. Ilustrações de Gustave Doré. São Paulo, Helder L. S. da Rocha, 1999b.
- ARAÚJO, Lisia G de. **Ontologia do movimento humano**. 2010. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- ARISTÓTELES. **Metafísica: Livro I e II: Ética a Nicômaco; Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Tradução Miriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa: Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2010.
- _____. **Exercícios de ser criança**. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre os desenhos de Demóstenes. São Paulo: Salamandra, 1999.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1987. v. 2.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. Brasília: MEC, 2017.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- CARDIM, Leandro Neves. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DITTRICH, Maria Glória. **Arte e criatividade, espiritualidade e cura**. A teoria do corpo-criante. Blumenau: Nova Letra, 2010a.

_____. La creatividad desde la teoría del cuerpo-creante. *In*: TORRE, Saturnino de la; MAURA, María Antonia Pujol. (Coords.). **Creatividad e innovación: enseñar e investigar con otra conciencia**. Madrid: Universitas, 2010b. p. 79-91.

DITTRICH, Maria Glória; LEOPARDI, Maria Tereza. Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 11, n. 18, p. 97-117, jan./jun. 2015.

DUARTE JR., João Francisco. Entrevista: João Francisco Duarte Junior. Entrevista realizada pela Prof^a. Dra. Carla Carvalho. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez. 2012.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **A arte circense como conteúdo da educação física**. Relatório Final (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ago. 2012.

_____. Corpo e modernidade. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, ano X, n. 20, p. 141-148, 1º sem. 2009.

_____. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. *In*: REZER, R. (Org). **O fenômeno esportivo – ensaios críticos-reflexivos...** Chapecó: Argos, 2006. p. 21-31.

_____. Corpo e Linguagem. *In*: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Tania T Lisboa. (Orgs.). **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 289-303.

_____. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, n. 2, v. 1, p. 33-42, jul./dez. 2013.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PICH, Santiago. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Impulso**, Piracicaba, v. 22, n. 53, p. 25-36, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio eletrônico - Século XXI**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GASTALDI, Yara Larissa Amorim *et al*. PIBID na formação docente: experiências no subprojeto “BRINCRIAR”. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS

PÚBLICAS PARA A AMÉRICA LATINA, 2017, Itajaí. **Anais...Itajaí**: UNIVALI, 2017. p. 100.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

GREENBERG, Jerrold S. **Administração do estresse**. 6. ed. São Paulo: Manole, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Parte II. Petrópolis: Vozes, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HUSSERL, Edmundo. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Investigações lógicas** - sexta investigação. Tradução Zeljko Loparic e Andréa Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).

ITAJAÍ. Teatro Municipal de Itajaí. Agenda. **Hagënbeck Ltda.**, 2 fev. 2017. Disponível em: <<http://teatromunicipalitajai.blogspot.com.br/2017/02/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: JAUSS, Hans Robert. *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Tradução e Organização de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 43-61.

JEUDY, Henri-Pierre P. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

JULIEN, François. **Tratado da Eficácia**. Tradução Tratado da Eficácia Paulo Neves. São Paulo: Editora 39, 1998.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. 2. ed. Tradução Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KUNZ, Elenor. Cultura de movimento. *In*: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2. ed. ver. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 111-113.

_____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n. 12, p. I-XIII, 2000.

_____. Movimentos ritmados no futebol. *In*: KUNZ, Elenor. (Org.). **Didática da Educação Física 3**: Futebol. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 6-32.

_____. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2003.

LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira. O gigante pensador, o resgate histórico e a memória. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 182-187, set. 2016.

MARTÍN, José San. Percepção. *In*: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2. ed. ver. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 319-321.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto R.; ZOLLER, Gerda Verden. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLER, Vanderléa Ana *et al.* A cultura circense promovendo linguagens. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, ano 2, n. 222, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd222/a-culturacircense-promovendo-linguagens.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

_____. **A natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

_____. **Textos selecionados** - Maurice Merleau-Ponty. Seleção de textos Marilena de Souza Chauí. Tradução e notas Marilena de Souza Chauí e Pedro de Souza Moraes. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas: Papyrus, 2015.

_____. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set./dez. 2007.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação. 2002. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011b.

MULLER, Marcos José. **Merleau-Ponty**: acerca da expressão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Estética e arte na formação do professor da educação básica. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 103-121, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades**: Inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

_____. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1175-1196, jul./set. 2014.

_____. Merleau-Ponty: movimento do corpo e do pensamento. **Revista Vivência**, Natal, n. 36, p. 127-136, 2011.

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

_____. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

_____. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

PAPE, Paula. **Projeto Lygia Pape**: obra. 2006. Disponível em: <<http://www.lygiapape.org.br/pt/obra.php>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PEDRO, Lucas A. *et al.* PIBID Educação Física: a cultura circense e suas provocações expressivas no universo da ginástica. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A AMÉRICA LATINA, 2017, Itajaí. **Anais...**Itajaí: UNIVALI, 2017. p. 62-63.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 2002.

RILKE, Rainer Maria. **Vida de Maria**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 57-73, 2001.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TADEU, Tomaz. Nós, ciborgues. O corpo elétrico e a dissolução do humano. *In*: _____. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 6-15.

TAMBOER, J. Se Movimentar um diálogo entre o homem e o mundo. Tradução Elenor Kunz. **Hamburg**, v. 3, n. 2, p. 14-29, mar. 1979.

TORRE, Saturnino de La. O poder da palavra. Significado e alcance da linguagem transdisciplinar e ecoformadora. *In*: _____. (Dir.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 113-140.

TORRE, Saturnino de La *et al.* Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: _____. (Dir.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 19-59.

TORRE, Saturnino de La; MORAES, Maria Cândida. **Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2005.

UNIVALI. **Projeto Institucional do PIBID**. Subprojeto de área Educação Física. Gestão institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Itajaí: UNIVALI, 2012.

WIDENER, Chris. **O anjo interior**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

ZOLLER, Gerda Verden. O brincar na relação materno-infantil. Fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. *In*: MATURANA, Humberto R.; ZOLLER, Gerda Verden. (Orgs.). **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 117-218.

ZUBIRI, Xavier. **Inteligência e realidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Plano de trabalho	330
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	333
Apêndice C - Termo de autorização para uso de imagens	335

Apêndice A – Plano de trabalho

Quadro 1 - Plano de trabalho

Objetivo	Desenvolvimento 1	Instrumentos de coleta
Visitar museus e bibliotecas em Paris, como ação específica da pesquisadora, a fim de estabelecer contato com obras que remetem ao corpo arte.	A pesquisadora viajou para Paris para realização de atividades envolvendo a sensibilização com a arte e a busca de referenciais de obras de arte que remetem à expressão do corpo arte.	Fotos. Vídeos. Diário de campo.
Objetivos	Desenvolvimento 2	Instrumentos de coleta
Participar do encontro de formação, favorecendo a sensibilização por meio das sensações corporais físicas. Dialogar sobre a educação e estética na proposta pedagógica da Educação Física. Instigar a sensibilização sensorial a partir das obras de arte.	Atividade de mobilização tátil nas mãos e observação a fim de provocar a sensibilização corporal. - Atividades manipulativas com as mãos. Observação de obras de arte, expressão dos sentimentos envolvidos e relação com a Educação Física. Expressão das percepções pessoais. Conceito de estética. Os participantes escolherão obras de arte relacionada à área para expressar as sensações, as percepções, os significados e os sentidos atribuídos. Percepções e reflexão relacionadas com a área, expressão das diferentes obras de arte expressivas, envolvendo a sensibilidade pessoal e relação com a área.	Portfólio com fotos, relatórios, filmagens, registro da obra e expressão. Diário de campo.
Participar do encontro de formação, promovendo a sensibilização por meio da musicalidade.	Os participantes participarão de uma oficina que envolve a percepção musical e diferentes ritmos. A sensibilização corporal por meio da música. Registros das atividades envolvendo a música, ritmos e instrumentos nos relatórios.	Portfólios com registros: relatório, filmagem, fotos. Diário de campo.
Participar do encontro de formação no museu Oceanográfico da UNIVALI.	Os participantes visitarão o museu Oceanográfico da UNIVALI para sensibilização em relação à vida e aos objetos da natureza.	Portfólio: relatório e fotos. Visita ao museu. Diário de campo.
Realizar intervenção na escola de atuação do PIBID nas aulas de Educação Física.	Os participantes realizarão intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física na proposta do subprojeto PIBID. Serão realizadas 4 intervenções.	Plano de aula. Portfólio: relatório, fotos, vídeos.
Participar do encontro de formação.	Expressar livremente as percepções, os entendimentos e as reflexões em torno da proposta vivida até o momento que trata da potencialização da sensibilidade do corpo arte.	Registro em fotos e diário de campo.
Objetivos	Desenvolvimento 3	Instrumentos de coleta
Participar do encontro de formação envolvendo o documentário <i>O eu maior</i> . Expressar percepções sobre o documentário que assistiu - <i>O eu maior</i> . Participar da oficina sobre educação, estética e musicalidade.	Assistir ao documentário e expressar as percepções pessoais e reflexões, como foi afetado por ele, no relatório reflexivo expressando sensações e reflexões sobre “quem sou eu” o ser existencial. Realizar as atividades propostas e refletir sobre a educação e estética por meio da música. Expressar as práticas ao participar de oficina no portfólio.	Portfólios: relatório reflexivo, fotos. Diário de campo.

Objetivos	Desenvolvimento 4	Instrumentos de coleta
<p>Participar do encontro de formação envolvendo a leitura de literário.</p> <p>Expressar sobre leitura de um literário e poesia e relacionar com a área.</p> <p>Fotografar na cidade os espaços que sensibilizam o olhar.</p>	<p>Realizar leitura do literário e poesias e expressar as percepções e concepções sobre a obra.</p> <p>Circulação pela cidade e fazer contato com diferentes ambientes buscando olhar e registrar o que sensibilizou. Após expressar os registros e socializar as sensações e as percepções.</p>	<p>Portfólios: expressão oral de algum fragmento que sensibilizou, registro de foto, reflexão no relatório.</p> <p>Diário de campo.</p>
<p>Realizar intervenção na escola de atuação do PIBID nas aulas de Educação Física.</p>	<p>Os participantes realizarão intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física na proposta do subprojeto PIBID. Serão realizadas 4 intervenções.</p>	<p>Portfólio: relatório, fotos, vídeos.</p> <p>Planos de ação.</p>
<p>Organizar planejamento pedagógico no Subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.</p>	<p>Planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas de atuação do subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.</p>	<p>Portfólios.</p> <p>Diário de campo.</p> <p>Planos de ação.</p>
Objetivos	Desenvolvimento 5	Instrumentos de coleta
<p>Leitura do artigo sobre hermenêutica fenomenológica e compreensão das vivências e experiências na construção do conhecimento.</p>	<p>Ler o artigo: <i>Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas</i>. Autores Maria Glória Dittrich e Maria Tereza Leopardi.</p> <p>Diálogo reflexivo sobre o texto e relacionar com a propostas do subprojeto PIBID de Educação Física.</p>	<p>Diálogo sobre os conceitos trabalhados por meio de relatório.</p> <p>Diário de campo.</p>
<p>Planejar a atuação pedagógica no Subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.</p> <p>Desenvolver a atuação pedagógica planejada.</p>	<p>Desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas de atuação do subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.</p>	<p>Portfólios: relatórios, fotos, vídeos.</p> <p>Diário de campo.</p> <p>Planos de ação.</p>
<p>Participar do encontro de formação.</p> <p>Organizar atividades de mobilização sensível para o grupo e outros grupos.</p>	<p>Os participantes foram organizados em pequenos grupos e efetivaram momentos de sensibilização e socialização de experiências com o grupo.</p> <p>Dinâmicas de sensibilização sensorial e perceptiva de forma pessoal e coletiva.</p>	<p>Portfólios: planos, fotos, filmagens.</p> <p>Diário de campo.</p>
Objetivos	Desenvolvimento 6	Instrumentos de coleta
<p>Participar do encontro de formação.</p> <p>Propor atividades sensoriais e expressivas com diferentes culturas de movimento.</p>	<p>Os participantes propuseram algumas manifestações da cultura de movimento para praticar e as estratégias para realização como proposta pedagógica na Educação Física.</p>	<p>Portfólio: plano de ação, projeto, fotos, vídeos, relatórios.</p> <p>Diário de campo.</p>
<p>Atuar nas ações pedagógicas no Subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.</p>	<p>Planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas de atuação do subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.</p>	<p>Portfólio: relatórios, fotos, vídeos.</p> <p>Diário de campo.</p> <p>Planos de ação.</p>
<p>Participar do encontro de formação envolvendo a cultura açoriana.</p> <p>Criar coreografia com as manifestações culturais que emergem nas propostas.</p>	<p>Exploração de diferentes instrumentos rítmicos.</p> <p>Os participantes organizarão a criação coreográfica com o grupo, incluindo os instrumentos rítmicos.</p>	<p>Portfólio com relatórios.</p> <p>Coreografia.</p> <p>Filmagem.</p> <p>Diário de campo.</p>
Objetivos	Desenvolvimento 7	Instrumentos de coleta
<p>Planejar ações pedagógicas para atuação na Educação Física.</p>	<p>Expressar livremente as percepções, os entendimentos e as reflexões em torno da proposta que trata da potencialização da sensibilidade do corpo arte.</p>	<p>Portfólio: relatórios.</p> <p>Planos de ação.</p>

Atuar nas ações pedagógicas no Subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física. Participar do encontro de formação sobre a cultura circense.	Planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas de atuação do subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física. Realização de atividades em torno da cultura circense e improvisação de espetáculo.	
Objetivos	Desenvolvimento 8	Instrumentos de coleta
Participar do encontro de formação. Realizar visita ao Ecomuseu na Ilha de Portobelo. Explorar a ilha na sua diversidade de manifestações de cultura de movimento apresentadas.	Ao visitar a ilha, buscar-se-á explorar o ambiente para diversas práticas que são possíveis a partir da estrutura que a ilha apresenta. Expressão das vivências e das percepções. Realização de diferentes práticas corporais oferecidas na estrutura da ilha.	Portfólio: fotos, filmagens, relatórios. Diário de campo.
Planejar práticas pedagógicas nas escolas de atuação do subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.	Desenvolver práticas pedagógicas nas escolas de atuação do subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.	Portfólios. Diário de campo.
Desenvolver atuação pedagógica no Subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.	Desenvolver práticas pedagógicas nas escolas de atuação do subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.	Portfólios: relatórios, fotos e vídeos. Diário de campo.
Encontro de formação: Assistir Teatro a fim de refinar a sensibilidade estética e refletir sobre o corpo na sua evolução existencial.	Os sujeitos irão ao teatro para assistir a uma peça teatral que trata da evolução humana no processo existencial.	Portfólio com fotos, filmagens e relatórios. Diário de campo.
Objetivos	Desenvolvimento 9	Instrumentos de coleta
Atuar nas intervenções pedagógicas no Subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.	Desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas de atuação do subprojeto PIBID UNIVALI de Educação Física.	Portfólios: relatórios, fotos, filmagens. Diário de campo.
Participar do encontro de formação com apresentação de resumos que farão parte das apresentações de trabalho em evento do PIBID.	Apresentação aos colegas dos trabalhos que foram aprovados em evento científico.	Portfólios: PowerPoint, resumos.
Confeccionar brinquedos/aparelhos que pertencem a diferentes manifestações da cultura de movimento. Criar brincadeiras com recursos construídos e ampliação do movimento.	Construção de diferentes brinquedos como expressão artística e sensível e exploração por meio de movimentos que constituem o brincar criativo. A partir dos brinquedos, os participantes irão criar brincadeiras, explorando ao máximo o corpo em movimento.	Portfólios: fotos, filmagens, relatórios. Diário de campo.
Objetivo	Desenvolvimento 10	Instrumentos de coleta
A pesquisadora/Participante irá visitar museus em Nova Iorque a fim de refinar os sentidos estéticos e ampliar percepções e compreensões em torno das obras de arte que remetem ao corpo arte.	Viagem para Nova Iorque e visita ao museu de Arte Moderna MoMA, a fim de ter contato com obras de arte que remetem à expressão do corpo arte e ampliar os diálogos em torno dos saberes estéticos.	Fotos. Vídeo. Diário de campo.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubricue todas as folhas e assine ao final deste documento, com as folhas rubricadas pelo pesquisador, e assinadas pelo mesmo, na última página. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubricue todas as folhas e assine ao final deste documento, com as folhas rubricadas pelo pesquisador, e assinadas pelo mesmo, na última página. Este documento está em três vias. Uma delas é sua, outra do seu responsável legal e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Objetivos e esclarecimentos: A pesquisa trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com base no método hermenêutico fenomenológico, pautada nos princípios da pesquisa ação. O tema trata do “**Corpo arte na Educação Física: a expressão do sensível**”. O objetivo será: “**Potencializar as experiências sensíveis do corpo arte na prática da Educação Física**”. Os procedimentos para a realização da pesquisa serão: Participar de dez (10) encontros presenciais de formação; três (3) encontros presenciais no grupo focal, com duração de duas horas; participar das intervenções pedagógicas promovidas nas escolas de atuação do subprojeto PIB ID Educação Física no foco da Educação Estética entre os meses de julho e dezembro de 2017; produzir portfólio no ambiente virtual Sophia UNIVALI do Subprojeto de Educação Física registrando de forma escrita, fotos e vídeos as vivências pedagógicas referentes ao Subprojeto PIB ID Educação Física. Os temas a serem dialogados estarão vinculados à proposta da Educação Estética, experiências e sensibilização do corpo arte e atuação pedagógica do Subprojeto de Educação Física PIB ID.

Possibilidades de Riscos: os riscos decorrentes de sua participação são possíveis desconfortos ou constrangimento ou inibição ao participar das práticas e expressar suas percepções. Corre-se o risco de extravio dos dados, como providência a pesquisadora resguardará as informações em envelopes lacrados após pesquisa no local da pesquisa, os cuidados de transporte serão tomados para evitar o extravio, bem como seu arquivamento em lugar seguro. Em todo momento será mantido o respeito, a ética em todas as dimensões, tanto física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Nas intervenções de formação, grupo focal e intervenções pedagógicas o sujeito da pesquisa não precisará expressar ou realizar qualquer opinião ou ação que propõe a pesquisa, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em comunicar. Caso o participante sinta qualquer desconforto, de qualquer tipo, poderá a qualquer momento desistir da participação da pesquisa, sem necessidade de explicação. A desistência do voluntário participante não causará nenhum prejuízo à sua imagem perante o subprojeto de Educação Física do qual participa bem como ao seu bem-estar físico e social.

Benefícios da pesquisa: Dinamizar uma proposta metodológica para a Educação estética que visa potencializar a sensibilidade do corpo arte na Educação Física. Com isso, contribuir para o estudo qualitativo trazendo benefícios educativos para os próprios participantes e para os profissionais da Educação Física e Educação de modo geral relacionados ou não diretamente. Contribuir com a pesquisa científica a partir destes resultados poderá favorecer a elaboração de uma proposta pedagógica e metodológica de Educação Estética que visa potencializar a sensibilidade do corpo arte em função dos resultados encontrados, beneficiando a comunidade.

Outras informações: A participação do voluntário é isenta de despesas e isenta de remuneração. Por se tratar de participação voluntária, não haverá nenhum tipo de compensação financeira ou remuneração aos



participantes, contudo, é garantido o direito à indenização, nos termos da lei, e ao ressarcimento de despesas advindas de sua participação neste estudo, conforme o caso. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, porém concordará que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados. Poderá consultar o pesquisador responsável (abaixo identificado), sempre que entender necessário para obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação no mesmo. Tem a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa. Os dados/relatórios/transcrições serão guardados em segurança por 5 anos. Para as participantes desta pesquisa haverá um retorno: cada sujeito receberá no final do trabalho de pesquisa uma devolutiva com os resultados obtidos quanto à educação estética, sensibilização do corpo arte, Educação Física. A divulgação dos resultados para os organizadores será realizada com resultados qualitativos de forma descritiva.

Itajaí, 2017.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê de Ética está disponível para atender.

CEP/UNIVALI - Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco F6, andar térreo.

Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

Telefone: 47- 33417738. E-mail: etica@univali.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Participante ou Responsável: _____

Telefone para contato: _____

Pesquisador Responsável: Adair de Aguiar Neitzel

Telefone para contato: (47) 99270-0226

Pesquisador assistente: Vanderléa Ana Meller

Telefone para contato: (47) 99992-2761

Apêndice C - Termo de autorização para uso de imagens

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____,
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da possível utilização do uso de imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Vandenléa Ana Meller e Dra. Adair de Aguiar Neitzel, do projeto de pesquisa intitulado “**Corpo arte na Educação Física: a expressão do sensível**” a realizar gravação de imagens minhas, que se façam necessárias para a realização da pesquisa, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Itajaí, _____ de _____ de 2017

Assinatura

ANEXO

Anexo A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Corpo arte na Educação Física: a expressão do sensível.

Pesquisador: ADAIR DE AGUIAR NEITZEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68455517.3.0000.0120

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Itajaí

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.118.132

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasada no método fenomenológico e pautada nos princípios da pesquisa-ação. Os sujeitos envolvidos na efetivação da proposta serão 04 professores de Educação Física do ensino fundamental e 25 alunos da graduação do Curso de Educação Física UNIVALI, bolsistas do PIBID, que atuam nas escolas que contemplam o Subprojeto PIBID de Educação Física da UNIVALI, em Itajaí e Itapema (4 escolas). A coleta de dados ocorrerá por meio de Observação participante. Como instrumentos para análise serão utilizados: - Portfólios do ambiente virtual Sophia da UNIVALI do subprojeto de Educação Física contendo: relatórios expressivos e reflexivos, planos de ensino e aula/ação, projetos de atuação, imagens, expressões escritas, fotos e filmagens, links em redes sociais registradas e compartilhadas pelos sujeitos nos grupos e individuais; - Diários de campo com registros da observação participante; - Registros dos encontros de formação que serão gravados e transcritos e/ou expressos nos diários de campo; - Registros das expressões do grupo focal que serão transcritos na Integra.

Objetivo da Pesquisa:

Potencializar as experiências sensíveis do corpo arte na prática da Educação Física.

Discutir os pressupostos da educação estética e suas implicações na prática da Educação Física;

Apresentar fundamentos sobre o corpo arte como expressão do sensível;

Perceber a prática educativa na Educação Física do ponto de vista metodológico para a

Endereço: URUGUAÍ 402/89998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: etica@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 2.119.132

sensibilização do corpo arte dentro de uma educação estética;

Compreender sobre os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos a partir das experiências vividas no subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) – Educação Física, no propósito da educação estética contemplada no corpo arte como manifestação do sensível e sua repercussão no ser professor de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores identificaram os riscos associados à pesquisa e diferenciando-os daqueles nos quais eles estariam expostos pelos procedimentos assistenciais; Apresentaram as medidas necessárias para minimizar os riscos previsíveis, conforme item II.8, da res. CNS 466/12; e os riscos estão numa proporção razoável em relação aos benefícios para os participantes da pesquisa; Identificaram os prováveis benefícios que podem advir da pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os autores reapresentaram o protocolo em virtude de pendências geradas em 04/6/2017.

Todos os métodos e procedimentos foram mantidos, tendo havido alterações somente naqueles tópicos apontamentos pelo relator na versão anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados, com as devidas assinaturas, conforme o caso, estando todos eles em conformidade com os princípios éticos de observância obrigatória, estabelecidos pelas resoluções CNS 0466/12 e suas complementares.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os autores atenderam as pendências emitidas em 04/6/2017, portanto, o protocolo está APROVADO, por estar em acordo com as prerrogativas éticas exigidas nas resoluções CNS 466/12 e suas complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomenda-se manter o CEP informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, bem como solicita-se apresentar o Relatório final ou parcial até junho 2018.

Conforme Resolução CNS 466/12 VII. 13 cabe ao CEP: d) acompanhar o desenvolvimento dos

Endereço: URUGUAI 40289998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: etica@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer : 2.118.132

projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_909862.pdf	12/06/2017 15:26:13		Aceito
Outros	Termo_Anuencia_secretaria.pdf	12/06/2017 15:15:56	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_corrigido.pdf	12/06/2017 15:13:21	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite_de_etica_final_corrigido.pdf	12/06/2017 15:12:43	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Outros	ROTEIRO_DO_DIARIO_DE_CAMPO.pdf	15/05/2017 15:00:15	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/05/2017 14:48:11	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Outros	ROTEIRO_RELATORIO_ACOES_REALIZADAS_NO_SUBPROJETO_PIBID_UNIVALI.pdf	14/05/2017 17:37:04	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Outros	Ambiente_sophia.png	14/05/2017 16:58:32	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Outros	Roteiro_Plano_de_acao.pdf	14/05/2017 09:36:12	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_USO_DE_IMAGEM.pdf	14/05/2017 02:21:13	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_GRUPO_FOCAL.pdf	14/05/2017 02:15:19	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES_DE_PESQUISA.pdf	14/05/2017 02:02:14	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia_instituicao.pdf	14/05/2017 01:01:44	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_ciencia.pdf	14/05/2017 00:59:33	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Outros	Termo_de_coleta_de_dados.pdf	14/05/2017 00:57:21	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_aceite_de_orientacao.pdf	14/05/2017 00:52:56	Vanderlêa Ana Meller	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_da_equipe.pdf	14/05/2017 00:50:55	Vanderlêa Ana Meller	Aceito

Endereço: URUGUAI 402/99998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: etica@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 2.118.132

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ITAJAÍ, 13 de Junho de 2017

Assinado por:

Mark Anderson Caldeira
(Coordenador)

Endereço: URUGUAI 402/99998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: etica@univali.br