

O CORPO COMO METÁFORA DA CULTURA: POSSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Analwik Tatielle Pereira de Lima

RESUMO

Como contribuição epistemológica esse ensaio teórico procura fornecer uma compreensão conceitual sobre o corpo, a metáfora e a cultura, considerando a transversalidade entre as diversas áreas de conhecimento. Tem como objetivo revelar articulações e redimensionar as perspectivas objetivistas sobre esses fenômenos, destacando a metáfora como uma tentativa de evitar a fragmentação na comunicação e produção científica, buscando as interconexões e aproximações entre os seres e os saberes. Por fim, aproxima esse diálogo com o universo da educação física, possibilitando a emergência de novos sentidos para o conhecimento e as intervenções dessa área.

Palavras-chave: Corpo. Metáfora. Cultura. Educação Física.

ABSTRACT

As an epistemological contribution, this theoretical essay tries to offer a conceptual comprehension of the body, the metaphor and the culture, considering the transversality through the diversified areas of knowledge. It aims to reveal articulations and to resize the objectivists perspectives about these phenomena, highlighting the metaphor as an attempt to avoid fragmentation in communication and scientific production, searching for the connections and proximities of the human beings and the knowledges. At last, it approaches this dialog to the Physical Education universe, allowing the emergency of new senses for the knowledge and interventions on this area.

Key-words: Body. Metaphor. Culture. Physical Education.

RESUMEN

Como una contribución epistemológica este ensayo pretende ofrecer una comprensión conceptual sobre el cuerpo, la metáfora y la cultura, considerando la transversalidad entre las distintas áreas del conocimiento. Tiene por objetivo revelar articulaciones y redimensionar las perspectivas objetivistas sobre estos fenómenos, destacando la metáfora como una tentativa de evitar la fragmentación en la comunicación y producción científica, buscando las interconexiones e aproximaciones entre los seres y los saberes. Por fin, acercar el diálogo con el universo de la Educación Física, propiciando el surgimiento de nuevos sentidos para el conocimiento y las intervenciones de esa área.

Palabras claves: Cuerpo. Metáfora. Cultura. Educación Física.

O Corpo como Metáfora da Cultura – Uma introdução...

Existem mais mundos
No alto ou no fundo
Entre eu e você
Existem mais corpos
Ou vivos, ou mortos
Entre eu e você
Procure saber, procure em mim
Procure em você
Procure em todos
Na lama, no lodo
Na febre, no fogo
Existem mais corpos
Ou vivos, ou mortos
Entre eu e você
(Corpos - Ivan Lins)

A música *Corpos*, de Ivan Lins, descortina um cenário absolutamente vasto e dilatado e, ao mesmo tempo, inteiramente pontual para a compreensão da história do corpo no mundo, da nossa história singular e, conseqüentemente da nossa história cultural. Essa compreensão da condição humana, a partir do corpo que lhe dá substância, parte de uma “história cosmológica no interior da qual há uma história da matéria, no interior da qual há uma história da vida, na qual há, finalmente, nossa própria história”, como afirma Ilya Prigogine, Prêmio Nobel de Química, em 1977.

Testemunha de memórias, o corpo existencializa-se como construção sensível. Em nossa carne tatuam-se práticas culturais que denunciam a forma como os seres humanos constroem seus modos e costumes, seus valores, seus interditos, suas técnicas corporais, suas práticas de alimentação, saúde, sexo e educação.

É essa centralidade do corpo na vida humana que aciona o desejo recursivo de construir referências para melhor compreender o humano em suas possibilidades corporais e pensar como arquitetamos uma trajetória que nos colocou, paradoxalmente, na condição de sujeito e objeto do conhecimento, numa atitude que lembra a esquizofrenia de uma dupla pertença que nos marca, sobretudo nesses últimos séculos no Ocidente (SOARES, 2007).

Ao pensar a centralidade do corpo na vida humana, esse ensaio teórico procura fornecer uma compreensão conceitual sobre corpo e cultura, considerando a transversalidade entre as diversas áreas de conhecimento e a possibilidade de diálogo entre autores da filosofia (Merleau-Ponty, 1999), da etologia (Boris Cyrulnik, 1997), da sociologia (Edgar Morin, 1979), da história (Denise Sant’Anna, 2001) e da Educação Física (Carmem Soares, 1998, 2001; Petrucia Nóbrega, 1999; Ana Márcia Silva, 2001).

Nosso objetivo principal é revelar articulações entre os fenômenos corpo e cultura, redimensionando as perspectivas objetivistas de conhecimento em torno deles, além de destacar a metáfora como uma tentativa de evitar a fragmentação na comunicação e produção científica, buscando as interconexões e aproximações entre os seres e os saberes. Para finalizar, aproximamos esse diálogo com o universo da educação física, possibilitando assim, a emergência de novos sentidos para o conhecimento e as intervenções dessa área.

Acreditamos que ampliar os estudos sobre corpo e cultura, do ponto de vista teórico, também contribui para refletirmos o modo como os discursos sobre esses fenômenos materializam-se em determinadas práticas sociais, e como têm fundamentado as intervenções no campo da educação física.

Tendo em vista a diversidade de metáforas e conhecimentos construídos em torno do corpo que foram incorporados pelo universo da Educação Física, destacamos o corpo como metáfora da cultura, acreditando que a construção do conhecimento pode se concretizar a partir da realidade sensível, desconsiderando as dicotomias e os reducionismos que guiaram a tradição histórica dessa área de conhecimento.

Qual Corpo? Qual cultura?

De que corpo falamos? Do corpo humano? Como é possível considerar o corpo como um campo de saberes, um campo de pesquisa que ultrapassa o reducionismo e ao mesmo tempo considere a nossa condição corpórea?

O que é o corpo? Natureza? Cultura? O que somos? Apenas DNA? Um conjunto de células? De órgãos? De reflexos e automatismos? De sensações? Imagens? Discursos? Ou seres sensíveis? Intencionais? Somos também desejos e lembranças? O que pode o corpo? Esse corpo carregado de histórias, tatuado por momentos vividos por sujeitos e épocas diversas?

Mais que um conjunto de órgãos, reflexos e sensações, o corpo é sempre condição e limite da própria história humana, uma história encarnada. “Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida” (SANT’ANNA, 2001, p. 03). Por essa razão, incorpora os paradoxos e se confunde com eles.

O corpo é natureza, mas também cultura; é DNA, células, órgãos, reflexos e automatismos, mas do mesmo modo estesia, cinestesia; é discurso, é imagem, mas, além disso, desejos e lembranças, ao que se acrescem territórios geográficos e imaginários, um ritmo, uma intenção. Um corpo – humano – é um corpo e seus artefatos e artifícios. Somos animais de fuga e do amor, dos instintos mais selvagens, mas também do perdão. Solitário e social, o corpo é o eu e o outro, todos os outros que o rodeiam, vivos ou mortos, que o sustentam, o afagam, o rejeitam, o abandonam.

Para o filósofo Maurice Merleau-Ponty (1999), o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece, por intermédio do corpo, sua forma de ser e se fazer presente. Nesse sentido, tudo que sei do mundo, todas as minhas experiências são possíveis, graças à plasticidade do corpo em reunir meus sentidos e minha sensibilidade. Assim, o corpo é compreendido como uma unidade existencial que não separa ou opõe realidades distintas. É, portanto, uma possibilidade de interpretação e compreensão da realidade importante para pensarmos a construção de um saber mais abrangente, pois “meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 317).

E a cultura? Como descrevê-la, sem operar pela redução? O que é a cultura? Um sistema de símbolos significantes? Arte? Linguagem? Técnicas? Possibilidades associativas múltiplas? Aptidões para tomar decisões e para encontrar soluções? Imaginário? Valores? Tabus? Transformação? Transmutação?

Para Morin (1979; 1991), a cultura constitui o núcleo gerador da alta complexidade humana, é organizada/organizadora a partir do capital cognitivo dos conhecimentos adquiridos, das experiências vividas, da memória histórica e das crenças míticas de uma sociedade. Representa um conjunto de informações estruturadas segundo regras, que não são inatas geneticamente no indivíduo e que também não resultam da simples ação das interações entre indivíduos e grupos; compreende, portanto, “um sistema generativo de alta complexidade sem o qual essa alta complexidade se desmoronaria para dar lugar a um nível organizacional mais baixo” (MORIN, 1979, p. 81). Nesse sentido, a cultura deve ser transmitida, ensinada, e aprendida pelos sujeitos, para poder auto-perpetuar-se e perpetuar a alta complexidade social. Por transmissão e aprendizado, a cultura torna-se não só produto altamente complexo, mas também produtora de alta complexidade.

Mas o humano não se reduz à cultura e a cultura não constitui um sistema auto-suficiente. Ela necessita de um cérebro desenvolvido e de um ser biologicamente muito evoluído. Todavia, ela é indispensável para produzir o homem. Segundo Morin (1979), há uma ligação recíproca entre os processos de juvenilização; cerebralização e culturalização em benefício do desenvolvimento da complexidade em todos os níveis, o da espécie, o do indivíduo, o da cultura, o da sociedade. Dessa forma, “a cultura insere-se complementarmente na regressão dos instintos (programas genéticos) e na progressão das competências organizacionais, reforçada simultaneamente por essa regressão (juvenilizante) e por essa progressão (cerebralizante), necessária a esta e àquela. Ela constitui (...) um capital organizacional, uma matriz informacional, apta a alimentar as competências cerebrais, a orientar as estratégias heurísticas, a programar os comportamentos sociais” (MORIN, 1979, p. 91).

Dialogando com o etólogo Boris Cyrulnik sobre a natureza humana, Morin (2004) declara que o mundo exterior está no interior de nós num diálogo permanente e reafirma que a cultura não se encontra hereditariamente integrada, emerge e transmite-se por aprendizagem. “Não só a cultura nasce durante um processo natural, mas autonomiza-se relativamente e permite, assim, o desenvolvimento da humanidade” (MORIN, 2004, p. 19).

Vale salientar que durante muito tempo na história do conhecimento, a ciência desprezou as convergências entre a espécie humana e as outras espécies, gerando um abismo entre biologia e cultura, inato e adquirido e uma supremacia do humano em relação aos outros animais.

A etologia, entretanto, tratou de considerar a animalidade do humano, propondo uma outra maneira de pensar o seu lugar no mundo vivente, pois a condição de ser humano é, tal como em relação a cada espécie, um estado único do ser vivo (CYRULNIK, 1997). Para Cyrulnik (1997), “o homem, por natureza, não é uma biologia, um corpo e um cérebro a que bastasse acrescentar uma pincelada de cultura, de palavra e de alma para fazer brotar a condição humana. O homem é, por natureza, um ser de cultura” (IDEM, p. 288).

Dessa maneira, um olhar etológico nos permite observar que o corpo do humano está tatuado pelas lembranças e fragmentos das experiências corporais de outras espécies que nos precederam. Secundarizar a dinâmica da existência corporal em outras espécies significa simplificar uma compreensão mais totalizadora da contingência simbólica do corpo, que encontra no *‘sapiens-demens’* as condições favoráveis para emergir (ALMEIDA, 2002).

Assim como o humano, “todos os outros animais possuem corpo; valem-se dele para desempenhar as funções de sobrevivência, reprodução e delimitação de território.

Cuidam do próprio corpo e protegem os corpos de seus filhotes. Alguns desses animais cuidam ritualisticamente do corpo morto de um dos seus, como fazem, por exemplo, os elefantes” (ALMEIDA, 2002, p. 54), mas o nascimento do corpo humano se dá por uma mudança de direção no processo de acumulação de conhecimento rumo a uma maior complexidade.

Essa mudança de direção no processo de acumulação de conhecimento pode ser percebida com a complexificação cerebral e as sucessivas reorganizações efetuadas no decorrer da evolução. Já não basta ao humano a concepção de um cérebro biúnico, dual em seus hemisférios, mas a concepção triúnica do cérebro proposta por Mc Lean, em 1970 (MORIN, 1979).

Essa concepção indica que o cérebro humano herda de outras espécies traços importantes para conceber seus caracteres hipercomplexos. O cérebro humano não é só portador de um neocórtex, sede das operações lógicas ditas racionais. Do cérebro do réptil, herda a predação, a agressão, o instinto de território, capaz de regular os problemas vegetativos que permitem a sua sobrevivência, como os reflexos motores, o sono, a temperatura e os hormonas. Do cérebro do mamífero, o humano herda as emoções, a memória e a afetividade, que permite aos animais experimentarem os vestígios do passado, a possibilidade biológica da aprendizagem e, conseqüentemente, a oportunidade de viverem num mundo sempre novo (MORIN, 1979; 2004; CYRULNIK, 1997).

As relações mútuas entre a operação lógica, o impulso afetivo, os instintos vitais elementares, entre as regulações e o desregramento dos três cérebros, são fracamente hierarquizadas e é, a essa constituição simbiótica do cérebro, a esse *cérebro triúnico*, que Morin recorrerá insistentemente, para discutir o paradoxo da condição humana, da vida em sociedade, da cultura e da construção do sujeito, tanto quanto para falar da produção do conhecimento e da ciência (ALMEIDA, 2002). Não podemos negar que:

A história da nossa espécie tem, no corpo, um lugar privilegiado da lembrança da história de outros corpos não-humanos. Não que a história de nosso corpo e de nossa cultura seja o somatório das experiências reptílicas e mamíferas, acrescidas da razão e da consciência reflexiva. Nem muito menos uma amálgama homogênea desses três domínios da experiência (cio, afetividade e razão). Trata-se aqui, mais propriamente, de afirmar o paradoxo do humano pela relação tensional e instável entre as “três faces de um mesmo cérebro” (ALMEIDA, 2002, p. 50-51).

Como uma complementação à idéia do cérebro triúnico, Boris Cyrulnik (1997) acrescenta um quarto cérebro, que se estrutura no vazio entre duas pessoas, preenchendo o despercebido com os nossos símbolos e sinais. Para Cyrulnik,

Um homem vive, obrigatoriamente, num mundo contextual, tal como uma serpente ou um peixe. Tal como eles, extrai desse mundo o oxigênio e a nutrição de que precisa para sobreviver. Tal como qualquer mamífero, o homem vive num mundo não contextual onde actua os vestígios do passado. Depois, vive num mundo de representações, de imagens sonoras e visuais onde alguns animais começam a pôr a pata,

tal como os gatos, os cães, os macacos e muitas outras espécies cujo conhecimento não temos. Porém, o homem habita, sobretudo, o mundo do artifício simbólico e técnico que inventa sem cessar e que preenche o seu mundo (CYRULNIK, 1997, p. 76).

Por vezes, quando há uma comparação dos cérebros entre as espécies, faz-se emergir a idéia de que o cérebro humano se caracteriza pela importância que consagra ao tratamento das informações não percebidas, fora do contexto espacial ou temporal. Para Cyrulnik, a descontextualização das informações verifica-se em três aptidões: “a quantidade de matéria cerebral consagrada ao tratamento dos problemas que não são colocados pelo meio imediato; a lentidão extrema do desenvolvimento, que prossegue ainda depois de os órgãos sexuais terem chegado à maturidade, o que autoriza a perseverança das aprendizagens; e a aptidão para produzir imagens de sonho que não existem no real exterior” (CYRULNIK, 1997, p. 73).

Sem querer opor o humano aos demais seres vivos, mas, pelo contrário, atribuindo o seu lugar no que é vivo, advertimos que “o aumento gradual do lóbulo pré-frontal e das conexões com o cérebro da memória e das emoções prova que não há descontinuidade, não há divisão entre o homem e os animais, mas que a emergência da linguagem, ao criar um mundo de representações verbais, provoca uma mutação dos mundos mentais” (CYRULNIK, 1997, p. 77-78), tornando observável como a semiotização dos sentidos lhe permite afastar-se, gradualmente, de um mundo impregnado no percebido, para habitar um outro mundo, enfeitado pelo despercebido.

Segundo Ricoeur (1976), “a linguagem não é um mundo próprio. Nem sequer é um mundo. Mas, porque estamos no mundo, porque somos afectados por situações e porque nos orientamos mediante a compreensão em tais situações, temos algo a dizer, temos a experiência para trazer à linguagem” (Ricoeur, 1976, p. 32).

Jacques Gleyse (2007), procura discutir as relações existentes entre nossa carne e a linguagem, a palavra, o verbo e tudo o que faz sentido e que faz cultura. Em outras palavras, aquilo que liga a cultura humana, em nós incorporada pelas palavras ou pelas técnicas, e a natureza, a animalidade, a bestialidade que pode ser expressa pelas pulsões, a biologia e os hormônios ou mesmo o “código genético” (GLEYSE, 2007).

Para esse autor, “nós modificamos de uma certa maneira nossa carne para falar, e, desde o momento em que o verbo se estruturou, ele continuou a organizar nossa carne cada vez com mais força” (Gleyse, 2007, p. 03). Segundo Gleyse, “a partir do momento em que a linguagem se tornou autônoma do substrato corporal, transformou-se em um sistema, de alguma maneira imortal, que dita a um sistema mortal – o corpo – suas prescrições” (IDEM, p. 04). O corpo é nesse caso, considerado uma espécie de metáfora ou anamorfose do mundo e sem verbo encarnado não há humanidade.

Para pensar as relações entre corpo e cultura, carne e verbo, entre a linguagem e a relação ontológica do ser-no-mundo, entre o mundo impregnado no percebido e o mundo enfeitado pelo despercebido, podemos citar as duas meninas-lobo indianas e Kaspar Hauser.

Resgatadas - ou arrancadas – de uma família de lobos que as haviam criado em completo isolamento de todo contato humano, as meninas-lobo não sabiam caminhar sobre os próprios pés e se moviam rapidamente de quatro, não falavam e tinham rostos inexpressivos, só queriam comer carne crua e tinham hábitos noturnos, recusavam o contato humano e preferiam a companhia de cães ou lobos. Sua separação da família lupina provocou a morte de uma delas e a que sobreviveu, acabou mudando seus hábitos

alimentares, ciclos de vida e aprendeu a andar sobre os dois pés, embora recorresse à corrida de quatro em situações de perigo. Nunca chegou propriamente a falar, apesar de usar algumas palavras e, embora sua constituição genética, a anatomia e a fisiologia fossem humanas, elas nunca chegaram a acoplar-se ao contexto humano (MATURANA, 2001).

Um outro enigma é Kaspar Hauser, um jovem que passou a vida trancado em um porão e por essa razão não falava e não conseguia ficar em pé. Considerado selvagem, primitivo do ponto de vista das aquisições culturais, Kaspar foi desenvolvendo aos poucos, a partir do caráter acumulativo de suas descobertas uma percepção mais social e humana. Depois de muito tempo enclausurado, foi dado à Kaspar o direito à liberdade e, assim, ele pôde se complexificar culturalmente até o dia em que desenvolveu a capacidade de contar histórias, despertando a memória e o imaginário.

Esses exemplos nos permitem afirmar que nós, seres de carne e osso, não somos alheios ao mundo do qual fazemos parte; nele criamos cultura, desde que possamos nos acoplar a um contexto humano, expresso pela comunicação, pela linguagem e pelo corpo do outro. A partir do momento em que somos desprovidos de uma condição ‘auto-eco-organizadora’, ou seja, de condições que não nos façam cumprir nossa promessa humana, não há auto-organização.

Não que o comportamento dos seres vivos seja uma invenção do sistema nervoso e esteja exclusivamente ligado a ele, já que é possível visualizar comportamentos ao observar qualquer ser vivo em seu meio. O que a presença do sistema nervoso faz é expandir o domínio de condutas possíveis, ao dotar o organismo de uma estrutura espantosamente versátil e plástica (MATURANA, 2001). “Quando, num organismo, existe um sistema nervoso tão rico e vasto como o do homem, seus domínios de interação permitem a geração de novos fenômenos, ao possibilitar novas dimensões de acoplamento estrutural. Foi isso, em última análise, que tornou possíveis a linguagem e a autoconsciência humanas” (MATURANA, 2001, p. 196).

Devemos compreender nosso corpo como, simultaneamente, “a repetição e a distinção, a proximidade e o distanciamento, a renovação e a transcendência em relação a experiências de outros corpos que nos precederam na história da vida” (ALMEIDA, 2002, p. 51). É por meio dessa dinâmica tensional entre perdas e ganhos, entre instinto, pulsão e razão, que está nos fundamentos de nossa existência corporal, que o humano foi se reorganizando em novos patamares de complexidade. Em meio a essa metamorfose, a concepção aberta de corpo oferece uma senha importante para questionar as oposições, e é com base nessa perspectiva recursiva e dialógica que a idéia de corpo prefigura uma concepção complexa e inacabada de cada indivíduo humano.

É a partir da evolução cultural e da singularidade do sujeito que apontamos possibilidades de se investigar os fenômenos corpo e cultura. Acreditamos que esses fenômenos podem configurar paisagens epistêmicas para a educação e para a educação física, ampliando os modelos de conhecimento e o trânsito entre os saberes. É buscando ultrapassar os reducionismos, “no interior do paradoxo do corpo que fala do corpo, da vida que fala da vida, das idéias que avaliam as idéias que temos que nos mover” (ALMEIDA, 2002, p. 46).

O status epistemológico da metáfora: O papel da metáfora no pensamento criador

Durante muito tempo, a reflexão sobre o corpo e a cultura na Filosofia e na Ciência foi marcada por um tipo de razão fragmentadora. A história do conhecimento priorizou os binarismos para se compreender o ser humano, e no âmbito do pensamento disjuntor prevaleceu a oposição corpo-mente, natureza-cultura, esquadrinhando o sujeito

e tornando-o passível de manipulação e intervenção. Mesmo a partir de parâmetros diferenciados, coube também a outras organizações do saber, como o mito, a arte e a religião interrogar sobre esse domínio que configura a condição humana.

Ao revelar articulações entre os fenômenos corpo e cultura, procurando redimensionar suas perspectivas objetivistas, destacamos o pensamento metafórico como uma tentativa de evitar a fragmentação na comunicação e na produção científica, buscando as interconexões entre os seres e os saberes.

Na história da ciência, muitos momentos foram ilustrados por imagens que se transformaram em metáforas, sendo muitas e diversas as imagens sobre o corpo. “De maneira geral, as épocas imprimiram ao corpo morfologias específicas: as figuras esguias dos egípcios, o corpo atlético marcado pelo ideal olímpico dos povos gregos, o corpo cristão macilento e magro, os corpos voluptuosos do Renascimento, os corpos fragmentados do pós-guerra, os corpos-prótese da era cibernética” (Nóbrega, 1999, p. 40) são algumas entre tantas imagens de corpo ao longo da história.

Refletir acerca dessas imagens e idéias, tendo a metáfora como recurso metodológico, implica a constituição de horizontes potenciais de sentido, que podem atualizar-se de diversos modos. Para Ricoeur (1976), “... uma metáfora não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação. A interpretação metafórica pressupõe uma interpretação literal que se autodestrói numa contradição significante. É este processo de autodestruição ou de transformação que impõe uma espécie de torção às palavras, uma extensão do sentido, graças à qual podemos descortinar um sentido onde uma interpretação literal seria literalmente absurda” (Ricoeur, 1976, p. 62).

A palavra metáfora deriva do latim *metaphòra*, trazido do grego *metaphorá*, que significa mudança, transposição. “Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamam *metaphorai*. Para ir para o trabalho ou voltar para casa, toma-se uma “metáfora” – um ônibus ou um trem” (CERTEAU, 2001, p. 199). De fato, assim como os transportes coletivos de Atenas, as nossas próprias narrativas e relatos cotidianos, literários e científicos são itinerários capazes de atravessar lugares, conduzir, deslocar e transportar sentidos, sentimentos e imagens relacionados à nossa maneira de estar e ser no mundo, condensando os signos e apresentando, de forma literal, uma equivalência figurada (CERTEAU, 2001).

Segundo a filósofa María Zambrano (2000), por uma metáfora habitualmente entende-se uma forma imprecisa de pensamento. Entretanto, a autora acredita que a metáfora desempenha na cultura uma função mais profunda, que é a de “definir uma realidade inabarcável pela razão, mas propícia a ser captada de outro modo. E é também a sobrevivência de algo anterior ao pensamento, (...) uma forma de continuidade com tempos e mentalidades passadas, coisa tão necessária numa cultura racionalista” (ZAMBRANO, 2000, p. 19-20).

O argumento por analogia e o uso de metáforas são considerados como formas de raciocínios próprios a todo pensamento criador. Devido à multiplicidade de aspectos evocados e mesmo à sua ambigüidade, a metáfora pode exercer um efeito mais poderoso na nossa imaginação e na nossa emotividade do que a analogia, expressão matricial da metáfora. Apesar desse valor operativo criador, com a dicotomia entre verdade e razão de um lado, e arte, sentimentos humanos e imaginação do outro, marginalizou-se durante muito tempo a metáfora, que foi considerada como uma alegoria comprometedora do rigor da ciência pelo conhecimento ocidental.

Por um lado, o mito do objetivismo, que dominou a cultura ocidental desde o século XVII, e em particular, a filosofia, que entendia a linguagem como mero espelho da realidade material, atribuíram à metáfora o papel de um ornamento lingüístico sem

nenhum valor cognitivo, além de ser indesejada no conhecimento científico. Elegeu-se assim o mundo dos conceitos e a linguagem analítica da decomposição, considerada clara, precisa e determinada. Acreditava-se que era possível compreender o mundo exterior e agir eficientemente nele, em busca de verdades absolutas e incondicionais.

No século XX, primeiramente na filosofia ocidental, há uma reformulação profunda na maneira de conceber a objetividade, a verdade, o sentido e a própria metáfora, que passou a ser vista como figura de pensamento e não apenas de linguagem. De acordo com o mito do subjetivismo, o conhecimento precisaria ir além da informação dada pela realidade objetiva e considerar as emoções, a intuição, a imaginação e os sentimentos humanos para que pudesse tornar essas dimensões de nossas vidas mais significativas. Todavia, o que tanto o mito do objetivismo quanto o mito do subjetivismo ignoraram foi o modo como compreendemos o mundo por meio de nossa interação com ele.

A matriz de conhecimento experiencialista sugere que as noções objetivistas e subjetivistas não são opostas. “Em uma perspectiva experiencialista, a verdade depende da compreensão que emerge da ação humana no mundo. É por meio de tal compreensão que a alternativa experiencialista satisfaz à necessidade objetivista de uma explicação da verdade. É por meio da estruturação coerente da experiência que a alternativa experiencialista satisfaz à necessidade subjetivista de sentido pessoal e significante” (LAKOFF, 2002, p. 348-349).

A explicação experiencialista da compreensão oferece assim uma perspectiva mais ampliada da experiência em nossas vidas diárias, como a comunicação interpessoal e a compreensão mútua, a autocompreensão, os rituais pessoais e cotidianos, a experiência estética e a política. George Lakoff e Mark Johnson, na obra “*Métáforas da vida cotidiana*” (2002), atribuem às metáforas um status epistemológico e sustentam a tese de que, sem a sua atuação constante, o pensamento em si se tornaria impossível. Para eles, “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”, ou seja, na nossa maneira de perceber e compreender o mundo, a cultura e a nós mesmos, tendo como via de acesso o nosso próprio corpo. Desse modo, corpo e mente não são entendidos de forma fragmentada e não se separam no processo de construção do conhecimento (LAKOFF, 2002, p. 45).

A metáfora é, pois, uma forma de racionalidade imaginativa, um meio de criar novas ordens de compreensão dos fenômenos, a partir de sentidos novos e similaridades. Também arquiteta uma nova realidade, ao acionar no sujeito do conhecimento processos de experimentação que operam relações entre ele e mundo, natureza e cultura, mito e logos, ciência, arte e filosofia, vida e idéias, cultura científica e humanidades. É um importante operador cognitivo do *sapiens-demens* para tentar compreender o que não pode ser compreendido em sua totalidade, como fenômenos desconhecidos e experiências estéticas e sensoriais (MORIN, 1996; LAKOFF, 2002). “É como se a habilidade de compreender a experiência por meio da metáfora fosse um dos cinco sentidos, como ver, ou tocar, ou ouvir, o que quer dizer que nós só percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas” (LAKOFF, 2002, p. 358).

Para Almeida (2003), a relevância dessa figura de linguagem não se reduz ao papel de ampliar a compreensão dos fenômenos que desejamos conhecer, apesar de acreditar ser primariamente esse o seu papel. Não se reduz também a um estado anterior de gestação dos conceitos e leis científicas. A metáfora pode ser concebida como “uma operação do pensamento pautada pela mobilização do espírito diante do mundo (...) uma

estética cognitiva marcada pelo desenraizamento conceitual e pela reordenação das narrativas consagradas” (ALMEIDA, 2003, p. 24).

Dessa forma, investir nas metáforas é uma maneira de contribuir para um compartilhamento de idéias e um aquecimento afetivo do conhecimento, que reúne alegria, autonomia, dependência, acolhimento, parcialidade, solidariedade, movimento e troca, sentimentos próprios de quem pensa uma ciência mais humana e exercita atitudes mais dialógicas entre pensamento e matéria, ‘as palavras e as coisas’.

O corpo como metáfora da cultura: possibilidades epistemológicas para a Educação Física

Da mesma forma que na história da ciência muitos momentos foram ilustrados por imagens que se transformaram em metáforas, sendo muitas as imagens sobre o corpo, a história da educação física também foi marcada pelo surgimento de diversas metáforas, que ora ampliam o significado sobre esse fenômeno, ora reduzem uma perspectiva mais totalizante do humano e da cultura.

Área acadêmica que pronuncia reflexões e práticas sobre o corpo, a Educação Física incorporou, em sua tradição histórica, fundamentos teóricos que desconsideram a complexidade do ser humano em movimento; isolam o corpo dos contextos sociais, históricos e culturais e propagam uma concepção de corpo fragmentada em partes, advinda da cultura ocidental, em especial das filosofias positivistas e dualistas.

No século XIX, centrada no paradigma da Aptidão Física, essa área de conhecimento foi alvo dos discursos médico higienista e militar da época, fundamentando seus conhecimentos nas ciências naturais (anatomia e fisiologia), conformando, assim, uma concepção de corpo linear, restrita ao biológico, desconsiderando os condicionantes sociais e culturais que também o integram, o delimitam e o animam; um corpo instrumentalizado, fragmentado, como meio de preparar a juventude para a defesa da nação e o cumprimento dos deveres com a economia (SOARES, 1998, 2001).

A imagem/metáfora mais característica desse período é representada pelo corpo máquina, um corpo compreendido como universal, funcionando de forma puramente mecânica, havendo um perverso esquadrinha do sujeito, que legitimou o estudo de cada uma de suas partes.

O discurso do corpo-máquina, formulado por Descartes no século XVII, distancia o sujeito de si mesmo e reforça os padrões de movimento marcados pela distinção entre os processos corporais e mentais; seus ideais de eficiência e utilidade estão presentes fortemente nas práticas corporais, como a ginástica do século XIX e outros usos do corpo na sociedade contemporânea (NÓBREGA, 2000).

Essa compreensão denuncia a representação, a instrumentalidade e os modelos explicativos adotados para se conhecer e produzir conhecimentos sobre o corpo, uma vez que esses modelos são insuficientes para compreendê-lo, porque se restringem a uma única visão, não abarcando toda a complexidade do ser humano, que é ao mesmo tempo biológico, histórico e social.

Visando a complexidade característica do humano, as reflexões epistemológicas no âmbito do conhecimento e das ciências começaram a problematizar essas concepções reducionistas, fazendo com que as compreensões sobre o corpo ganhassem diferentes contornos, admitindo a experiência e a linguagem sensível como abordagem do corpo e do movimento e apontando a possibilidade de estudos que o vislumbram na descontinuidade entre natureza e cultura, sujeito e objeto. Abrem-se as possibilidades de

compreensão desse fenômeno para além de seu aspecto puramente mecânico, como um ato final, iniciado e encerrado em si mesmo, mas enfocando o ser humano como um ser biologicamente cultural.

Na Educação Física, essas reflexões começaram a se sustentar na década de 80, do século XX, quando há uma crise de identidade nos pressupostos e nos discursos que norteiam os critérios de organização do conhecimento dessa área, além de uma contestação dos modelos surgidos para caracterizá-la. É somente na década de 80 que a atividade epistemológica se torna relevante na Educação física brasileira, quando, ao interrogar sua tradição, ela resolve questionar seus fundamentos, alicerçados pelo modelo positivista de ciência (NÓBREGA, et all, 2003).

A partir dessa época, a Educação Física se abre ao diálogo com outras áreas de conhecimento, como as Ciências humanas e sociais, o que amplia as explicações naturalizantes do corpo e do movimento humano, concebendo-os a partir de uma perspectiva histórica e cultural. Cabe destacar aqui o termo “cultura de movimento”, divulgado na educação física brasileira a partir dos estudos de Elenor Kunz (1991).

A expressão cultura de movimento divulgada por Kunz (1991), origina-se da palavra alemã *Bewegungskultur*, sendo definida como “...Um termo genérico para objetivações culturais, onde os movimentos dos seres humanos serão os mediadores do conteúdo simbólico e significante, que uma determinada sociedade ou comunidade criou” (Dietrich apud Mendes, 1985, p. 279). Essa proposta, legitimada como um critério de organização do conhecimento da Educação Física, ultrapassa a concepção de corpo máquina e de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico, passando a reconhecer suas significações culturais e intencionais, além de ampliar a contribuição social da Educação Física, à medida em que os jogos, as lutas, as ginásticas, as danças, e outras práticas corporais que a envolvem, desenvolvem-se como produtos socioculturais, afirmando como direito de todos o acesso a elas. Para Nóbrega,

“Realizar um movimento não é ser capaz de repetir gestos padronizados, mas ser capaz de apreender o em torno, o mundo humano. Realizar um movimento é realizar os projetos de nossa existência, é saber-se enquanto ser de potencialidades originais. O hábito motor não pode ser compreendido apenas pela sua biomecânica, porque o equipamento biomecânico humano é também simbólico, é produtor e produto da cultura. Quando jogo, quando canto ou danço eu não estou apenas pondo em funcionamento o meu equipamento anatômico e fisiológico, estou vivendo, simultaneamente, o mundo cultural que conformou este jogo, este canto e esta dança e todos os meus projetos existenciais neles estão apresentados” (Nóbrega, 2000, p. 60).

Nesse contexto, destacamos o corpo como metáfora da cultura, como possibilidade para se pensar o conhecimento da Educação Física. O corpo é metáfora viva da cultura, uma vez que nós somos a cultura, iguais enquanto espécie humana, mas também singulares enquanto sujeitos. Essa singularidade é o que marca o resultado da nossa experiência no mundo, uma vez que somos seres eminentemente culturais, construídos social e historicamente. Trata-se de uma nova possibilidade de leitura do real, a partir da linguagem simbólica, inscrita no corpo.

Pensar o corpo como metáfora da cultura é afirmar que o corpo na sua relação com o mundo e no mundo inscreve, atualiza e cria a cultura ao atribuir sentidos ao existir, ao instituir hábitos de se movimentar, maneiras peculiares de se relacionar com o seu entorno e com o outro. Quando opera um pensar, escreve, dança, quando produz artefatos, o corpo reconfigura incessantemente a significância do real e se faz metáfora, para comunicar por meio de diferentes trajetórias – artísticas, científicos, filosóficos, religiosos – as infinitas extensões dos sentidos cambiantes e o modo singular-universal de ser “humano”.

Esses sentidos e significados do corpo-cultura podem contribuir para refletirmos o modo como os discursos sobre esses fenômenos materializam-se em determinadas práticas sociais, e como têm fundamentado as intervenções no campo da educação física.

A forma existencial dos diversos corpos, unos e múltiplos, permite-nos, ao mesmo tempo, perceber sua singularidade, desde sua inserção no mundo da cultura, marcado pela história e pela sociedade que os cria, e ressignificá-los como “objetos” capazes de esclarecer sociedades e culturas. Trata-se de uma nova possibilidade de leitura do real, a partir da linguagem simbólica, inscrita no corpo.

Pretendemos trazer o corpo como metáfora da cultura a fim de compreender a visibilidade corporal em todas as suas formas, permitindo uma maior visibilidade à injustiça de nossas relações sociais, admitindo viver e reconstruir nossa própria sociabilidade pelo desejo e necessidade do outro e considerando também a valorização do corpo inscrita na valorização da vida, valorização que tanto pode nos ter levado ao narcisismo e ao individualismo, como também pode conduzir-nos a perceber mais fortemente os limites do indivíduo e do individualismo. Pode permitir-nos compreender a conveniência, senão a necessidade moral, de convivermos em nossa corporeidade com o outro, respeitando precisamente a dignidade do corpo do outro, do outro como tal (SOARES, 2007).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição. Borboletas, homens e rãs. In: Margem. Revista da Faculdade de Ciências Sociais. PUC-SP. n. 15 – Jun. 2002. São Paulo: EDUC, p. 41-56.
- _____. Por uma Ciência que Sonha. In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa da (Org.). Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Cortez, 2003, p. 23-36.
- CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 1 v.
- CYRULNIK, Boris. Do Sexto Sentido: o homem e o encantamento do mundo. Tradução: Ana Rabaça. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1997.
- GLEYSE, Jacques. A carne e o verbo. IN SOARES, Carmem (Org.) Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.
- KUNZ, Elenor. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- LAKOFF, George; MARK Johnson. Metáforas da vida cotidiana. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.
- MATURANA, H. e Varela, F. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

- MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, Edgar. O enigma do homem: para uma nova antropologia. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- _____. O Método IV. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Tradução: Emílio Campos. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.
- _____. O Método III. O conhecimento do conhecimento. 2. ed. Tradução: Gabriela de Bragança. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1996.
- _____. CYRULNIK, B. Diálogo sobre a natureza humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- NÓBREGA, T.P. Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. Tese. Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.
- _____. Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: EDUFRN, 2000.
- _____. et all. Educação Física e Epistemologia: a produção do conhecimento nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 24, n. 2, jan. 2003, p. 173-185.
- RICOEUR, P. Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1976.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- SOARES, Carmem Lúcia. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.
- _____. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- _____. (Org.) Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.
- ZAMBRANO, María. A metáfora do coração e outros escritos. Tradução: José Bento. 2. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2000.

Sobre a autora:

Analwik Tatielle Pereira de Lima.

Professora contratada do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN.

Endereço: Rua Serra das Cruzes, número: 8079, Cidade Satélite, Natal – RN. CEP: 59068-060.

e-mail: annatatielle@yahoo.com.br

Recurso tecnológico necessário para a Comunicação Oral – Data Show.