

# POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CINEMA ATRAVÉS DA INTERCORPOREIDADE<sup>1</sup>

*Rodrigo Duarte Ferrari*

## INTRODUÇÃO

Educação e Cinema são campos teóricos e práticos distintos, porém, se cruzam desde o século XX, período em que o cinema foi inventado e desenvolvido, escreve Xavier (2008). Segundo o autor, esta união se materializa porque ambos fazem parte dos processos de formação cultural e social. De acordo com Fantin (2011), o uso mais comum do cinema é como instrumento didático, por exemplo, quando professores utilizam os conteúdos de filmes com suas disciplinas ou temas de aulas. Outra possibilidade é abordar o cinema como objeto de estudo, isto inclui o ensino-aprendizagem da linguagem cinematográfica, da experiência estética e do exercício da reflexão crítica. Pode-se também educar através da produção cinematográfica, proposta em que a centralidade é a experiência da prática do cinema pelos professores e alunos. Estas dimensões não são categorias isoladas e muitas vezes, todas elas se articulam numa mesma proposta, que segundo Fantin (2011) pode ser denominada de educação com e sobre o cinema.

Enfim, é dentro da dimensão do cinema ao mesmo tempo instrumental e objeto, que é possível pensar numa proposta preliminar de um percurso educativo sobre cinema na escola. Assim o cinema será considerado em sua potencialidade como objeto sócio-cultural e como instrumento de aprendizagem, prevendo momentos de fruição, de análise e de produção, tendo em mente a articulação possível entre cinema enquanto arte, indústria, linguagem e uma síntese possível entre cinema como fim em si mesmo e como “ferramenta” cultural (FANTIN, 2006, p. 116).

Segundo Lopes (2007) as primeiras propostas sistematizadas de articulação entre o cinema e a educação focam na formação crítica do público, nos processos de educação do olhar e da capacidade de interpretar as mensagens que os filmes comunicam. O autor enfatiza também o caráter social e político de se educar para o cinema objetivando a formação crítica do sujeito na contemporaneidade. Numa perspectiva didática, Napolitano (2003) apresenta uma proposta de educação via cinema a partir de mostras comentadas de filmes em contextos pedagógicos, reflexões ideológicas e semióticas sobre o cinema. No campo da mídia-educação, Rivoltella (1998), apresenta um quadro que sintetiza as matrizes teóricas que formam os fundamentos da educação com e sobre o cinema:

---

1 Resumo da Tese de Doutorado, defendida em Dezembro de 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), realizada sob orientação da professora Monica Fantin.

Tabela 1. Matrizes teóricas da educação com e sobre o cinema (RIVOLTELLA, 1998, p. 10).

Disciplina	Sugestão Teórica	Apropriação pela ME	Foco de análise
<b>Semiótica</b>	Opacidade da mídia e extensão do conceito de texto.	A mídia é entendida como construção cultural, compreensão que nivela as noções de baixa e alta cultura.	Função de filtro e verificar as estruturas e estratégias transversais relacionadas com a construção do texto.
<b>Ideológica</b>	Função ideológica da mídia como um espaço de luta pela hegemonia.	Possibilidade de negociações simbólicas (culturais).	Verificar a lógica política e cultural em jogo.
<b>Pragmática</b>	Construção do espectador e prazer de leitura.	Papel ativo do leitor.	Verificar a estratégia comunicativa em jogo.

A partir da semiótica, o foco educativo é o ensino aprendizagem da linguagem cinematográfica, perspectiva que permite a análise estrutural e estratégica dos discursos midiáticos. No âmbito ideológico, o autor cita a influência do Neomarxismo e dos Estudos Culturais na década de 1970, os neomarxistas, fundamentados, sobretudo, nos trabalhos de Louis Althusser e Antonio Gramsci. Nesse caso, a educação cinematográfica é realizada como esclarecimento dos instrumentos de dominação simbólica utilizada pela classe dominante para controlar e continuar exercendo seu poder social e cultural. Na perspectiva dos Estudos Culturais, representada, sobretudo, por Raymond Williams e Stuart Hall a ideologia é observada a partir de um viés que sublinha os processos de negociações simbólicas, “abrindo brechas” para um possível “empoderamento” dos dominados. No âmbito da pragmática, a educação cinematográfica ocorre via relações dinâmicas de produções e recepções simbólicas intersubjetivas.

Houve uma revolução metodológica, uma mudança epistemológica nas ciências humanas e sociais, em meados da década de 1980 e 1990 baseada no ponto de vista da pragmática, ou seja, na transição do foco da comunicação como informação, para o foco da comunicação como ato comunicativo contextualizado. Construída a partir de artefatos teóricos heterogêneos – a semiótica de Peirce e Morris, a teoria do jogo linguístico de Wittgenstein e das implicações sobre “reconversações” de Grice, as pesquisas da escola de psicologia de Palo Alto – a pragmática no caso da ciência do texto traz pelo menos dois elementos de grande interesse para Mídia-Educação: a construção do espectador e o prazer da leitura<sup>2</sup> (RIVOLTELLA, 1998, p. 10).

2 Original em italiano: Se c’è una rivoluzione di metodo, una rottura epistemologica nelle scienze umane e sociali, tra la metà degli anni Ottanta e l’inizio di questo decennio essa va cercata nell’avvento del punto di vista pragmatico, cioè nel passaggio dall’attenzione alla comunicazione come informazione all’attenzione alla comunicazione come atto comunicativo in contesto. Preparata da antefatti teorici eterogenei – la semiotica di Peirce e Morris, le teorie dei giochi linguistici di Wittgenstein e delle implicatu reconversazionali di Grice, le ricerche psicologiche della scuola di Palo Alto – la pragmatica nel caso delle scienze del testo porta in gioco almeno due elementi di grande interesse per la ME: la costruzione dello spettatore e il piacere della lettura (RIVOLTELLA, 1998, p. 10).

Estas três matrizes teóricas apresentadas por Rivoltella (1998) orientam teoricamente a sistematização e relevância das abordagens alfabéticas, culturais e cognitivas da educação com e sobre o cinema que são retomadas no trabalho de Fantin (2006). Aprender a gramática e a sintaxe cinematográfica, a constituição cultural do cinema e suas possibilidades no processo de construção do conhecimento que se revelam nas perspectivas alfabéticas, culturais e cognitivas. Observa-se que, a partir desta apresentação introdutória, a educação com e sobre o cinema é centrada na dimensão reflexiva e simbólica, padrão que segue a lógica histórica da teorização cinematográfica<sup>3</sup>. E mais, considerando a história filosófica e científica da modernidade é evidente que não poderia ser diferente, pois antes mesmo do cinema ser inventado a educação foi concebida e construída como formação do sujeito transcendental kantiano sob orientação da ideia de esclarecimento – *Aufklärung* (KANT, 1783). Por isso Rivoltella (2012) escreve literalmente que na história da educação e da didática em geral, o corpo é praticamente desconsiderado pela educação<sup>4</sup>. A única exceção seria, segundo o autor, a Educação Física. Porém, mesmo neste campo do conhecimento o corpo é muitas vezes entendido como simples instrumento, matéria, coisa (SANTIN, 2005). Por outro lado, sobretudo em alguns contextos pedagógicos da Educação Física, o entendimento de corpo é ampliado para condição de sujeito da percepção e da cognição e então nomeado como corporeidade<sup>5</sup>, perspectiva fundamentada na obra de Merleau-Ponty.

A corporeidade é sempre entrelaçada ao mundo vivido, que inclui outras corporeidades. Merleau-Ponty (2003) chama o entrelaçamento entre corporeidades de intercorporeidade. Segundo Thomas Baldwin, o trabalho de Merleau-Ponty parte de uma revisão da solução kantiana sobre o debate entre os filósofos “racionalistas” e “empiristas”, que respectivamente, argumentavam que o entendimento surge da subjetividade ou da objetividade. O que Kant propõe, de acordo com Thomas Baldwin (MERLEAU-PONTY, 2004) é que ambos estão corretos e que há os conceitos *a priori*, “racionalistas”, e os conceitos empíricos, “empiristas”. Merleau-Ponty (2003) explica que a solução kantiana parte do pressuposto da “consciência” como sinônimo de sujeito transcendental e do corpo como objeto, instrumento da consciência. Nesse sentido, seja racional ou empírico o entendimento é um produto da consciência, o mesmo que afirmar que a percepção e a cognição são fenômenos reflexivos.

O tema central da filosofia de Merleau-Ponty, desde *A Estrutura do Comportamento* até *O Visível e o Invisível*, é precisamente a maneira como “o corpo fenomenal” se integra na filosofia kantiana, sendo que cada um de nós é não

3 Stam (2003) e Xavier (1983) concordam que a semiótica e a psicanálise são as principais matrizes teóricas do cinema e que ambas são centradas nos processos de produção e recepção simbólicos, portanto, reflexivos.

4 “Il nostro corpo, cioè, non svolge solo una funzione di mediazione sensoriale ed esecutiva tra il nostro cervello e il mondo esterno, ma costituisce il dispositivo principale attraverso il quale, realizzando esperienze, sviluppiamo apprendimento e produciamo conoscenza” (RIVOLTELLA, 2012, p. 109).

5 Nota corporeidade Leib - Körper.



apenas uma “consciência” mas um corpo que abraça e constitui o mundo. Ele apresenta esse argumento na Fenomenologia da Percepção da seguinte forma: “para reestabelecer o contato do corpo com o mundo, devemos redescobrir nós mesmos, desde nossas percepções que realizamos com nossos corpos, o corpo é um self natural e, assim, o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 10).

Para isso, Merleau-Ponty (2006) inicia suas reflexões revisando o conceito de corpo como *res extensa*, que numa perspectiva cartesiana é entendido como objeto, ou seja, matéria. O “corpo objetivo” é um instrumento da percepção e da cognição, coisa entre coisas, objeto de estudo da anatomia e da fisiologia mecanicista. O “corpo objetivo” é investigado como um mosaico de células, tecidos, órgãos e sistemas, *partes extra partes*, que funcionam de forma linear e causal como um relógio mecânico ou um computador digital, em ambos casos como uma máquina.

A definição do objeto, nós o vimos, é a de que ele existe *partes extra partes* e que, por conseguinte, só admite entre suas partes ou entre si mesmo e os outros objetos relações exteriores e mecânicas, seja no sentido estrito de um movimento recebido e transmitido, seja no sentido amplo de uma relação de função a variável (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 111).

Por outro lado, o cogito cartesiano, *res cogitans*, é entendido como pensamento, ou mente, que seria o sujeito da percepção e da cognição. O corpo como objeto sensível é apenas um instrumento da percepção e da cognição como operação mental. As sensações entram e circulam por nossos sistemas nervosos até chegarem no córtex, onde “habita” a mente, que traduz as sensações em pensamentos.

Assim, por exemplo, quando os nervos do pé sofrem um movimento veemente e maior do que o habitual, esse movimento estende-se a partir deles, pela medula da espinha dorsal, até atingir as partes internas do cérebro, de onde transmite um sinal à mente para que ela sinta algo, isto é, sinta uma dor como existente no pé, a qual excita a mente a fazer quanto possa para remover essa causa nociva (DESCARTES, 2004, p. 87-88).

Para Merleau-Ponty (2006), além do “corpo objetivo”, *res extensa*, há o “corpo próprio” também traduzido como “corpo fenomenal” (MERLEAU-PONTY, 2003), corpo vivo, unidade singular e indivisível de nossas experiências. De acordo com Santin (2005) o “corpo próprio” também pode ser traduzido para o português como corporeidade. Merleau-Ponty (2003) acrescenta que o “corpo objetivo” é sensível, objeto da percepção e da cognição e que o “corpo

---

6 Original em inglês: The central theme of Merleau-Ponty’s philosophy, from The Structure of Behavior to The Visible and the Invisible, is precisely the way in which ‘the phenomenon of the body’ is to be integrated into a Kantian philosophy, so that each of us is not so much a ‘consciousness’ as a body which ‘embraces and constitutes the world’. He puts the point in Phenomenology of Perception in the following way: ‘by thus remaking contact with the body and with the world, we shall rediscover ourselves, since, perceiving as we do with our body, the body is a natural self and, as it were, the subject of perception’ (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 10).

fenomenal” é sentiente, corporeidade que percebe, ambos são como o avesso e o direito de uma folha de papel. Portanto, o corpo, segundo o autor, é mais do que um objeto entre objetos, porque além de sensível é sentiente, sente-se e sente as coisas e o mundo. Conceber a corporeidade em sua singularidade é apenas um artifício didático, uma ponte para entender o entrelaçamento entre corporeidades, a intercorporeidade.

Apesar deste texto se concentrar no conceito de intercorporeidade, mais especificamente vinculado com a obra de Merleau-Ponty (2003), há outras matrizes teóricas que são convergentes e ampliam a compreensão de intercorporeidade apresentada pelo autor. No campo da neurociência (RIZZOLATTI; FADIGA; GALLESE; FOGASSI, 1996), também é possível observar evidências de que há um mecanismo de percepção e cognição anterior à reflexão. Durante a realização de experimentos de monitoração da atividade elétrica do córtex de macacos, neurocientistas identificaram um mesmo padrão elétrico quando eles executavam uma ação motora simples e quando eles apenas observavam a mesma ação sendo executada por outro macaco ou outro homem. Recentes pesquisas realizadas com a leitura de imagens do funcionamento do córtex humano através de ressonâncias magnéticas demonstram que os mecanismos de simulações neurológicas também estão presentes e funcionam da mesma maneira nos homens (RIZZOLATTI; FADIGA; GALLESE; FOGASSI, 1996).

O sistema neurológico de espelhamento demonstra que ao observarmos uma ação, antes de processarmos a informação visual que “recebemos” do meio, percebemos e conhecemos a ação executada pelo outro através de simulações neurológicas em nossos córtex das ações que observamos. Isto é totalmente distinto do modelo de percepção e cognição como reflexão porque é independente do conceito de “consciência de” e suas variações.

De acordo com Freedberg e Gallese (2007), o mesmo ocorre nas observações de sensações e emoções. Quando observamos a expressão de uma pessoa após provar uma comida azeda, entendemos que a comida é azeda porque simulamos neurologicamente a expressão da pessoa que observamos, ou seja, seu comportamento. Quando vemos um sorriso, ou os olhos cheios de lágrimas de alguém os mecanismos de simulações também são observados pelos neurocientistas.

Varela, Thompson e Rosch (1993) também contribuíram significativamente com o trabalho iniciado por Merleau-Ponty (2003) ao ampliar os horizontes da revisão filosófica do autor para o campo das ciências cognitivas. Uma das variações científicas mais recentes das explicações empiristas sobre os fenômenos da percepção e cognição é a psicologia cognitiva contemporânea. Nesse caso, a mente deixa de ser um espírito, uma “consciência de”, que sobrevoa o mundo para ser explicada como um programa de computador que capta as informações da realidade objetiva. Porém, Varela, Thompson e Rosch (1993), seguindo o projeto de Merleau-Ponty, demonstram que não é exatamente assim que percebemos e conhecemos, mesmo quando nos deslocamos das interpretações filosóficas para as explicações científicas. Pesquisas multidisciplinares apontam que a nossa percepção das cores depende tanto de aspectos fisiológicos como culturais, demonstrando que o visível não é algo independente do vidente.



(...) as cores não são categorias que pertencem a um mundo objetivo independente de nossas capacidades perceptivas e cognitivas. As categorias vermelho, verde, amarelo, azul, roxo, laranja, assim como luz/quente, escuro/frio, amarelo-com-verde, etc., dependem de nossas experiências, consensos e incorporações: dependem da história de nossos acoplamentos estruturais biológicos e culturais (VARELA; THOMPSON; ROSCH, p. 171, 1993).

A expressão acoplamento estrutural é o ponto de partida dos autores para explicar como percebemos e conhecemos, uma variação biológica que se aproxima do conceito merleau-pontyano de entrelaçamento. Assim como o ser-no-mundo é um fundamento ontológico, o acoplamento estrutural é uma explicação filogenética e ontogênica de que somos organizações autopoieticas acopladas estruturalmente ao meio. Para Varela, Thompson e Rosch (1993), a percepção e a cognição emergem no acoplamento estrutural dos organismos que simultaneamente moldam e são moldados pelo meio. Isto significa que as estruturas dos organismos se modificam e desencadeiam modificações na estrutura do meio simultaneamente através do acoplamento estrutural. A estrutura de um organismo é sua unidade corporal, por isso, as modificações que ocorrem nos organismos durante o acoplamento estrutural são nomeadas por Varela, Thompson e Rosch (1993) de incorporações. Nesse sentido, a intercorporeidade é um tipo específico de Acoplamento Estrutural.

Os trabalhos de Merleau-Ponty (2003); Varela, Thompson e Rosch (1993) possibilitam profundas reflexões e entendimentos sobre o fenômeno da percepção e da cognição como incorporações e fazem parte dos primeiros esforços de construção teórica sobre os fenômenos que chamamos na pesquisa de doutorado que realizamos (FERRARI, 2015) de percepção e cognição incorporadas ou simplesmente incorporações. Gallese (2005) cita literalmente a profundidade e relevância da fenomenologia, e indiretamente de Varela, Thompson e Rosch (1993), no desenvolvimento das pesquisas sobre os neurônios espelhos e as simulações incorporadas. Gallese (2005) escreve: “devemos fenomenologizar as ciências cognitivas ao invés de naturalizar a fenomenologia” (GALLESE, p. 294, 2005). Afirmção que, inclusive, fundamenta nossa escolha pelo uso do termo intercorporeidade neste texto. Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar algumas possibilidades teóricas de entendimento da intercorporeidade em articulação com a educação com e sobre o cinema.

## INTERCORPOREIDADE

Ao tentar tocar a mão direita com a esquerda sentimos, ao mesmo tempo, que somos tangíveis e que a sensação tátil se organiza na unidade da corporeidade. Apesar de nossas duas mãos tocarem o mundo de forma separada, como corporeidades e objetos tangíveis somos uma unidade. Por isso, a tentativa de tocar a mão direita com a esquerda, no momento do contato é abortada, experiência que, segundo Merleau-Ponty (2003), demonstra o limite da clivagem entre sujeito e objeto do idealismo filosófico para explicar o fenômeno da percepção. Se o corpo é apenas objeto, nossas “consciências” deveriam distinguir os corpos como objetos no momento exato da experiência tátil, ou seja, a mão

direita deveria permanecer como a que toca e a esquerda como tocada. Esta simples experiência demonstra que antes de ser “consciência de” a experiência tátil “(...) é sustentada, subentendida pela unidade pré-reflexiva e pré-objetiva do corpo” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 138).

A experiência das mãos “tocantes e tocadas” demonstra a artificialidade criada pela ideia de “consciência de” que a mão direita é separada da esquerda e, portanto, incoerente com o fenômeno pré-reflexivo da percepção e da cognição. Dessa forma, segundo Merleau-Ponty (2003) o entendimento como fenômeno perceptivo e cognitivo não pode ser explicado, apenas, através do modelo mecanicista do corpo como objeto *parte extra partes*. Seguindo a mesma lógica, o autor acrescenta que assim como o tato, a visão, a audição, o olfato e o paladar emergem da mesma forma. E mais, o autor mostra que os cinco sentidos da anatomia e fisiologia mecanicistas não são sistemas separados e independentes. Isso significa que percebemos e conhecemos o mundo na experiência de nossas corporeidades de forma sinérgica.

De fato, sob efeito de mesalina, um som de flauta causa uma cor azul forte, o ruído de um metrônomo se traduz na obscuridade por manchas cinzas, os intervalos espaciais da visão correspondem aos intervalos temporais dos sons, a grandeza da mancha cinza à intensidade do som, sua altura no espaço à altura do som. Um paciente sob efeito de mesalina encontra um pedaço de ferro, bate no batente da janela e “Eis a magia”, diz ele: as árvores ficam mais verdes (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 307).

Segundo o autor, a anatomia e a fisiologia mecanicistas explicam que sob o efeito da mesalina, os limites dos sistemas auditivos e visuais se confundem temporariamente e por isso ocorre este fenômeno. Um paradoxo, uma exceção à regra, por que a ciência moderna nos ensina que as cores só podem ser vistas e os sons só podem ser ouvidos, cada qual através de suas respectivas estruturas anatômicas e fisiológicas. Porém, observa-se novamente, como na experiência das mãos “tocantes e tocadas” que a experiência perceptiva e cognitiva da corporeidade não pode ser explicada apenas através dos pressupostos do “corpo objetivo” e da “consciência”. Novamente, há um hiato entre a experiência perceptiva/cognitiva e a explicação anatômica e fisiológica da percepção que historicamente é desconsiderado. Refletindo sobre esse fenômeno, Merleau-Ponty (2006) vai além e afirma que a “percepção sinestésica é a regra” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 308).

Se focalizarmos em nossas experiências perceptivas suspendendo temporariamente nossos pressupostos reflexivos, não é preciso ingerir mesalina para ver a dureza do vidro, ou ver o vidro quando apenas ouvimos seu barulho quando ele se quebra fora do alcance de nossas visões. A sinergia da percepção é uma experiência cotidiana ofuscada pela filosofia, ciência e pelo senso comum de que somos apenas uma mente que “habita” um corpo. A partir desta brecha, Merleau-Ponty (2003) se dedica ao fenômeno de sinergia entre o tato e a visão. Para o autor, ver é como tocar e ser tocado pelo visível, um tipo de “palpação do olhar”. Uma abordagem que abre novas possibilidades para investigar a recepção e a produção cinematográfica através da intercorporeidade.





É preciso que nos habituemos a pensar que todo visível é moldado no sensível, todo ser tátil está votado de alguma maneira à visibilidade, havendo assim imbricação e cruzamento, não apenas o que é tocado e quem toca, mas também entre o tangível e o visível que está nele incrustado, do mesmo modo que, inversamente, este não é uma visibilidade nula, não é sem uma existência visual (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 131).

A experiência citada anteriormente, das mãos que se tocam, são equivalentes à experiência da visão a partir da corporeidade. Assim como somos tangíveis que tocam-se e tocam o mundo, somos visíveis que veem-se e veem o mundo, dessa forma, a visibilidade como facticidade da experiência perceptiva da visão, emerge no entrelaçamento entre o vidente e o visível. Porém, através da experiência de visibilidade é preciso considerar que na distância aparente que separa o vidente do visível há ao mesmo tempo uma proximidade absoluta na forma de um tipo de contato reversível entre o vidente e o visível, isto é, entrelaçamento do vidente e do visível, visibilidade que é intercorporeidade. O autor nomeia este ponto de “contato” de carne, uma novidade no âmbito do idealismo filosófico.

A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso para designá-la o velho termo “elemento”, no sentido que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, de uma *coisa geral*, meio caminho entre o indivíduo espaço-temporal e a ideia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. Neste sentido, a carne é um “elemento” do Ser. Não fato ou soma de fatos e, no entanto, aderência ao *lugar* ao *agora*. Ainda mais: inauguração do *onde* e do *quando*, possibilidade de exigência do fato, numa palavra, facticidade, o que faz com que o fato seja fato. E também simultaneamente, o que faz com que tenham sentido, que os fatos parcelados se disponham em torno de “alguma coisa” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 136).

Num âmbito mais amplo, a carne como “elemento” do Ser é o entrelaçamento entre o sujeito e o objeto, um quiasma, como o ponto de cruzamento entre duas linhas distintas desenhadas num papel (um X). Por exemplo, a carne da minha corporeidade é a mesma da corporeidade do outro e a mesma dos objetos do mundo, coisa geral da qual emerge a experiência perceptiva e cognitiva, entendimento pré-reflexivo como entrelaçamento do sentiente ao sentido. A carne é o elemento comum que entrelaça quem incorpora o outro ao mesmo tempo que é incorporado como corporeidade, modelo teórico que explica a intercorporeidade.

Como no exemplo das mãos que se tocam, o aperto de mãos entre duas pessoas é uma experiência tátil em que ambos tocam e são tocados. Nessa experiência de tangibilidade ocorre uma sinergia entre duas corporeidades distintas, “aderência carnal do sentiente ao sentido e do sentido ao sentiente” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 138). Da mesma forma, a visibilidade é aderência carnal e reversível do vidente ao visível. O azul do mar adere à minha corporeidade da mesma forma que adere à corporeidade do outro, assim como a carne da minha corporeidade adere ao azul do mar, a carne da corporeidade



do outro também adere ao azul do mar. A reversibilidade do sentiente ao sentido é a base da explicação filosófica da intercorporeidade. É na experiência perceptiva que o sentiente incorpora e é incorporado pelo sentido de forma pré-reflexiva.

Segundo Merleau-Ponty (2003), a experiência perceptiva e cognitiva da corporeidade é a única garantia de que a percepção do outro é igual a minha, de que o azul do mar que vejo é o mesmo azul que o outro vê. Contudo, além da superfície do azul do mar que incorporamos e nos incorpora, há uma profundidade invisível que para o autor é o ponto de transição do pré-reflexivo para o reflexivo. “Tocamos aqui no ponto mais difícil, a saber, no vínculo da carne e da ideia, do visível e da armadura interior que o vínculo manifesta e esconde” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 144). Manifesta como visível e esconde irreversivelmente como invisível.

Seguindo a lógica do que apresentamos até aqui, a ideia de qualquer coisa só é acessível a partir da experiência perceptiva e cognitiva pré-reflexiva de intercorporeidade. Para Merleau-Ponty (2003), o visível é a superfície do que podemos ver e a ideia sua profundidade. A ideia é constitutivamente invisível, abertura que nunca se fecha, dessa forma, a ideia não é um invisível potencialmente visível. Se uma árvore está atrás de um muro e não a conseguimos ver, dizemos que a árvore é invisível. Nesse caso, para a árvore tornar-se visível basta subir, ou dar a volta no muro. Não é esta invisibilidade relativa que Merleau-Ponty (2003) se refere, a invisibilidade como ideia é permanentemente invisível, profundidade impenetrável. Argumento que sustenta através da reflexão, pois podemos descrever uma árvore da maneira mais completa possível e nunca alcançaremos o Ser da árvore através da matemática ou da linguagem. Nestes casos sempre faltará algo. Por isso, o *em si* da árvore é constitutivamente invisível.

Em síntese, o visível da árvore é aquilo que vemos, a ideia de árvore é o que não vemos, portanto, o invisível, negatividade absoluta. A ideia, segundo Merleau-Ponty (2003) emerge da experiência da fala como gesto de linguagem. Além de falar me ouço e posso ser ouvido pelo outro e é dessa experiência que a significação emerge. Em diversas línguas faladas ou escritas há um som ou palavra escrita, signos, que se referem à árvore como significado na linguagem.

Desde logo a nossa existência de videntes, isto é, conforme a pouco afirmamos, de seres que “põem o mundo do avesso” e que passam para o outro lado e se entreveem, que veem pelos olhos uns dos outros, e sobretudo, nossa existência de seres sonoros para os outros e para si próprios contém tudo que é necessário, para que, entre um e outro, exista fala, fala sobre o mundo. E, que em certo sentido compreender uma frase não é coisa diferente de acolhê-la inteiramente em seu ser sonoro, ou como se diz tão bem, ouvi-la; o sentido não está na frase como manteiga na fatia de pão, qual segunda camada de “realidade psíquica” entendida por cima do som: o sentido é a totalidade do que se diz, a integral de todas as diferenciações da cadeia verbal, é dado com as palavras aos que possuem ouvidos para ouvir. (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 149-150).



O autor completa escrevendo que não são as nossas vozes que falam e sim as vozes das próprias coisas, por exemplo, a voz da árvore. À primeira vista parece incoerente que as coisas tenham suas próprias vozes, pois a voz é historicamente entendida como produto do intelecto, mas se considerarmos que as vozes das próprias coisas são como o visível delas, um som anterior ao significado, som que Merleau-Ponty (2003) chama de “sentido selvagem” e a coerência se organiza novamente. A fala como som e o significado se entrelaçam na linguagem e é desta experiência que emerge o “sentido selvagem” das coisas, a voz da própria árvore, este som que todos nós entendemos como pré-reflexão e reflexão, por isso, intersubjetividade fundada num entrelaçamento pré-reflexivo, da voz da árvore emerge a ideia de árvore, na intercorporeidade emerge a intersubjetividade.

Estas reflexões de Merleau-Ponty sobre a percepção e a cognição abrem interessantes possibilidades de diálogos com a experiência estética. Segundo Thomas Baldwin (MERLEAU-PONTY, 2004b), o texto mais conhecido de Merleau-Ponty que reflete sobre a arte é a **Dúvida de Cézanne** (MERLEAU-PONTY, 2004a), título que expõe as dúvidas que Cézanne tinha sobre o valor de sua própria arte. Segundo o autor, Cézanne sofria de distúrbios esquizoides e isto dificultava seus relacionamentos sociais, um dos motivos que dificultaram a aceitação de sua arte enquanto ele viveu. Porém, apesar da riqueza biográfica de Cézanne que Merleau-Ponty (2004a) apresenta e do diálogo que realiza com a psicanálise, para refletir sobre as relações entre a obra de Cézanne e a história de vida do pintor, o que nos interessa é a relação que Merleau-Ponty (2004a) estabelece entre o fenômeno da percepção, os quadros de Cézanne e suas técnicas de pintura.



Figura 4. À esquerda: *Pyramide de crânes* Paul Cézanne (1898-1900).  
À direita: *Retrato de Gustave Geffroy* Paul Cézanne (1895)

Segundo Merleau-Ponty (2004a), Cézanne pintava seus quadros manipulando as cores de forma original. Sua paleta de cores era composta por dezoito variações de vermelhos, azuis, amarelos, verdes, azuis e negro. Para alcançar a cor desejada, Cézanne pintava camadas sobrepostas até chegar ao resultado que queria. Entretanto, o que mais chama a atenção é a prioridade das cores sobre os contornos dos desenhos.

Atacava então seu quadro por todos os lados ao mesmo tempo, cercava de manchas coloridas o primeiro traço de carvão, o esqueleto geológico. A imagem saturava-se, ligava-se, desenhava-se, equilibrava-se, tudo ao mesmo tempo se maturava. A paisagem, dizia, se pensa em mim e sou sua consciência. Nada está mais distante do naturalismo que esta ciência intuitiva. A arte não é uma imitação, nem, por outro lado, uma fabricação segundo os votos do instinto e do bom gosto. É uma operação de expressão (MERLEAU-PONTY, 2004a, p. 119).

Quando observamos as pinturas de Cézanne podemos contemplar como as cores se misturam e os limites entre as coisas pintadas se entrelaçam. Apesar das sombras e do contraste, parece que há um entrelaçamento, por exemplo, nos crâneos de *Pyramide de crânes* que incorporam o fundo e vice-versa. Para Cézanne, utilizar esta técnica é se aproximar da experiência do visível, pois o que vemos não possui contorno como no desenho, segundo o pintor, na experiência perceptiva o que vemos são apenas cores que variam conforme a iluminação. Suas reflexões sobre a perspectiva geométrica e fotográfica também revelam o quanto a percepção da experiência vivida influenciou o trabalho de Cézanne. Numa fotografia, por exemplo, um objeto próximo à lente parece maior, sendo que na experiência perceptiva isto não ocorre. Em última instância, de acordo com Merleau-Ponty (2004a), parece que Cézanne desejava suspender o visível como produto do pensamento e deixar com que o visível se mostrasse, se expressasse através dele. Para o autor, Cézanne expressa o entrelaçamento entre o vidente, o visível e o invisível, assim como a antecedência do pré-reflexivo sobre a reflexão na facticidade das experiências perceptivas e cognitivas.

Não menos negligenciou Cézanne a fisionomia dos objetos e dos rostos, queria somente captá-la quando emerge da cor. Pintar um rosto “como um objeto” não é despojá-lo do que “traz pensado”. “Acho que o pintor o interpreta”, diz Cézanne, “o pintor não é imbecil” Mas esta interpretação não deve ser pensada separadamente da visão. “Se pintar todos os pequenos azuis e todos os pequenos marrons, faço-o olhar como ele olha... Ao diabo se duvidarem como, casando um verde matizado com um vermelho, entristece-se uma boca ou faz-se sorrir uma face.” O espírito vê-se e lê-se nos olhares, que são apenas conjuntos coloridos. Os outros espíritos só se oferecem a nós encarnados, aderentes a um rosto e a gestos (MERLEAU-PONTY, 2004a, p. 119).

Além da pintura de Cézanne, o cinema também faz parte das reflexões de Merleau-Ponty (2004a). O que é central para o autor na experiência cinematográfica é a unidade do filme, formada pelas sequências de planos, montados em determinada ordem e duração, que formam um ritmo cinematográfico particular. Merleau-Ponty (1983) reflete mais especificamente sobre o cinema no texto, **O Cinema e a Nova Psicologia**, publicado em francês originalmente em 1945. O autor apresenta sinteticamente algumas reflexões sobre os avanços da Gestalt como nova psicologia em relação a psicologia comportamentalista. Segundo o autor, a Gestalt explica a visão como uma configuração de um campo visual que se forma a partir das relações entre a figura e o fundo. Diferentemente



da psicologia comportamentalista, apoiada na anatomia e fisiologia mecanicista, a visão, para Gestalt, não é um tipo de acesso direto aos objetos visíveis e sim uma configuração visual que se forma na relação entre o observador e observado. Como fundamento empírico, a Gestalt pesquisou uma variedade de relações entre formas e fundos que são perceptivamente ambíguas conforme se troque o foco da visão da forma para o fundo.



Figura 5. Variação do vaso de Rubin retirada da internet.

Se olho para o fundo branco vejo dois rostos, se olho para objeto negro vejo um vaso. Merleau-Ponty (1983) mostra novamente que a percepção como configuração de um campo visual é uma experiência prévia e mais espontânea do que a posterior análise visual que é realizada pelo pensamento e explicada pela psicologia comportamentalista. Nesse sentido, a Gestalt explica que não há separação entre o signo e o significante, entre a sensação e o pensamento. Outro exemplo que mostra este fenômeno é a relação entre as cores e a iluminação. Dependendo da forma como um objeto é iluminado sua cor varia e o que vemos é esta modificação, não a cor do objeto, mesmo sabendo através do pensamento que a cor de um objeto não varia. Por isso, Merleau-Ponty (1983) escreve que quando percebemos o mundo, ele se organiza em nossas visões.

Apesar de nossas “consciências”, quando estamos num trem jogando carta e há um outro trem ao lado, escreve Merleau-Ponty (1983), de repente o trem onde estamos começa a se mover e temos a percepção de que é o trem ao lado que se move. Por outro lado, se fixamos nosso olhar num rosto de alguém localizado no interior do trem ao lado e este começa a se mover, percebemos que é o nosso trem que está se movendo. Em ambos os casos não podemos impedir esta percepção, mesmo sabendo através do intelecto qual dos trens está se movendo.

Outra contribuição da Gestalt é a centralidade do comportamento como expressão das emoções que na psicologia comportamentalista seria acessível apenas como fatos psíquicos. Na Gestalt, o amor e o ódio, assim como qualquer emoção, são comportamentos visíveis. Dessa forma, quando vejo a expressão de ódio de um ator apontando uma arma para outro ator, vejo uma corporeidade pronta para matar e outra próxima da morte, entendo tudo que vejo via meu entrelaçamento com o visível do filme e assim ocorre o fenômeno de intercorporeidade entre os espectadores e os atores, que inclui toda equipe de produção cinematográfica. Vejo os atores através das lentes-corporeidade do homem que se-movimenta com a câmera, que vê-filma o que o diretor lhe pede, um visível que de outra forma já estava escrita no roteiro do filme. Outro homem ilumina a cena, enquanto o eletricista garante o funcionamento de todos os

equipamentos do *set* de filmagem. Portanto, as recepções e produções cinematográficas, com visibilidades ocorrem primeiramente através da intercorporeidade entre os espectadores e toda equipe de produção cinematográfica, ponto de partida para inserção dos fenômenos perceptivos e cognitivos pré-reflexivos na educação com e sobre o cinema.

Os visíveis dos filmes são denominados no campo do cinema de planos, estáticos ou com movimentos de câmera que são montados e formam uma unidade, o filme, o visível. Como observamos, há uma relação de intercorporeidade específica entre os espectadores e a equipe de produção cinematográfica. Um plano aberto ou um close-up, uma câmera estática ou em movimento, assim como as infinitas possibilidades de montagens dos planos são variações que determinam as intercorporeidades entre os espectadores, os operadores de câmera e os montadores, etc., relações que ao invés de fim, podem ser um ponto de partida para aprofundar teoricamente e construir possibilidades didáticas de articulação entre o cinema e a Educação Física, sobretudo, a partir da centralidade da corporeidade como “sujeito” da percepção e da cognição e da intercorporeidade como entrelaçamento entre corporeidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na dimensão alfabética ou instrumental, orientadas pelo ensino-aprendizagem da gramática e sintaxe cinematográfica a intercorporeidade possibilita novas reflexões e entendimentos das dimensões pré-reflexivas da linguagem. Aquém das relações sintagmáticas (METZ, 1972) da leitura e escrita simbólica é possível ensinar-aprender os mecanismos e fenômenos de reversibilidade das incorporações das imagens e sons cinematográficos diretamente através da intercorporeidade. Na dimensão cultural, aquém de todos os aspectos da produção e reprodução da rede simbólica que constitui a cultura que estamos inseridos e que ajudamos a produzir e reproduzir, o cinema pode ser ensinado-aprendido como parte constituinte de nossos mundos vividos. A tranquilidade do céu azul, assim como a aflição de uma tempestade não são apenas relações simbólicas, são vivências pré-objetivas, entendidas e conhecidas antes de qualquer reflexão e que sustentam qualquer possibilidade de juízo crítico ou estético realizado a posteriori. Na dimensão reflexiva o ensino-aprendizagem do cinema é organizado como reflexão histórica, social e política enquanto a dimensão pré-reflexiva se desdobra da intercorporeidade.

A relação cinema e educação foi marcada historicamente por práticas didáticas no contexto escolar que utilizavam o cinema como mero recurso audiovisual. Rivoltella (2005, p. 77) sublinha que a modalidade do “cinema como representação da história” e “espelho da realidade” permite redimensionar a relação do sujeito com a natureza e com a cultura, seja através da ficção ou do documentário histórico. Se no contexto europeu tal prática consolidou-se no ensino de história e na focalização de temas, personagens ou valores funcionais em contexto escolar ou extraescolar, no Brasil tal prática está longe de ser consolidada. Desde o surgimento do cinema no Brasil, no final do século XIX, jornais e revistas especializadas publicavam análises e comentários sobre o



cinema, e no início do século XX intelectuais, políticos, educadores e cineastas já escreviam sobre o possível vínculo entre o cinema e a educação e sobre a viabilidade deste recurso nas escolas. No entanto, ainda que o uso do cinema seja evidenciado em diversos estudos e apesar de seus mais de cem anos de existência, a escola brasileira descobriu o cinema tardiamente, segundo Napolitano (2003).

O uso didático instrumental do cinema é, segundo a autora, a prática pedagógica mais comum no âmbito do ensino formal. Nesse caso, filmes e audiovisuais são utilizados por professores como acessórios para tematizar outros conteúdos, por exemplo, fatos históricos documentados ou encenados. Porém, para além da dimensão didática instrumental o desafio é incluir a intercorporeidade, por exemplo, no entendimento dos fatos históricos. Tomando como exemplo o filme produzido em 1936, *Olympia – Fest der Völker* de Leni Riefenstahl, para tematização da Olimpíada de Berlim (1936), os professores de Educação Física podem propor que os alunos recriem alguns dos planos fotográficos, do movimento de câmera, da montagem e apenas num segundo momento reflitam sobre a dimensão ideológica do filme. Uma simplificação da organização didática que apresentamos na Oficina KINO, <http://kino.sites.ufsc.br/>, pode servir como referência para o desenvolvimento desta proposta didática.

## REFERÊNCIAS

DESCARTES, Rene. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

FANTN, Monica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crianças, Cinema e Educação: além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.

FERRARI, Rodrigo Duarte. **Ensinar-Aprender Cinema através da percepção e cognição incorporadas**. Tese de Doutorado – PPG/UFSC, 2015.

FREEDBERG, David; GALLESE, Vittorio. **Motion, Emotion and Empathy in Aesthetic Experience**. Trends in Cognitive Sciences, 2007.

GALLESE, Vittorio. **Embodied Simulation: From neurons to phenomenal experience**. Springer. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 2005.

LOPES, Jose de Sousa Miguel. **Educação e Cinema: novos olhares na produção do saber**. Porto. Profedições, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Cinema e Nova Psicologia**. 1945. In: XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **O olho e o espírito**. São Paulo (SP): Cosac & Naify, 2004 (a).

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo (SP): Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **The World of Perception**. New York: Routledge, 2004 (b).



- METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo (SP): Perspectiva, 1972.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. *L'audiovisivo e la formazione: metodi pre l'analisi*. Padova: Cedam, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Il Cinema Luogo di educazione, tra scuola ed extra-scuola**. In. MALAVASI, P.; POLENGHI, S.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs) *Cinema, Pratiche, Formative, Educazione*. Milano: Vita e Pensiero, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2012.
- RIZZOLATTI, Giacomo; FADIGA, Luciano; GALLESE, Vittorio; FOGASSI, Leonardo. **Premotor Cortex and the recognition of the actions**. *Elsiever: Cognitive and Brain Research* 3. 131 – 141, 1996.
- SANTIN, S. **Corporeidade**. In: GONZÁLES, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas Papirus, 2003.
- VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSH, Eleanor. **The embodied mind: cognitive Science and human experience**. MIT Press, 1993.
- XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- XAVIER, Ismail. **Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar**. *Rev. Educação e Realidade*. v. 33, n. 1, 2008.