

DÊNIS DAVI DE OLIVEIRA DECUSSATTI

**HUNDERTWASSER E MERLEAU-PONTY: CONSTRUINDO
UMA ARQUITETÔNICA DA INTERPELE PARA SE
PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA**

**João Pessoa
2018**

DÊNIS DAVI DE OLIVEIRA DECUSSATTI

**HUNDERTWASSER E MERLEAU-PONTY: CONSTRUINDO
UMA ARQUITETÔNICA DA INTERPELE PARA SE
PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
Associado de Pós-Graduação em Educação
Física UFPB/UPE em cumprimento aos
requisitos para obtenção do título de Doutor
em Educação Física.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de pesquisa: Estudos Socioculturais em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha

**João Pessoa
2018**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D298h Decussatti, Denis Davi de Oliveira.

Hundertwasser e Merleau-Ponty: construindo uma
arquitetônica da interpele para se pensar a educação
física / Denis Davi de Oliveira Decussatti. - João
Pessoa, 2018.

165 f. : il.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCS.

1. Teoria das Cinco Peles. 2. Interpele. 3. Educação
Física. I. Título

UFPB/BC

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UPE-UFPA
CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Tese: Hunderwasser e Merleau-Ponty: Construindo uma
Arquitetônica da Interpele para se Pensar a Educação Física.

Elaborada por Dênis Davi de Oliveira Decussatti

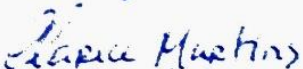
Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovada para
obtenção do título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA na Área de
Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

Data: 10 de dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Traquitan de Oliveira Gaminha
UFPB- Presidente


Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva
UFPB- Membro Interno


Profa. Dra. Clarice Maria de Lucena Martins
UFPB- Membro Interno


Profa. Dra. Karenine de Oliveira Porpino
UFRN- Membro Externo


Profa. Dra. Terezinha Petrucia da Nobrega
UFRN- Membro Externo

Dedico a Vilanni, minha esposa, e a Otto,
meu filho, por estarem sempre comigo e
me fazerem tão feliz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por me conceder saúde física e mental, por me proporcionar toda a estrutura familiar e por oferecer todo o suporte necessário para a construção desse trabalho.

A minha esposa Vilanni, por estar sempre ao meu lado e me acalmar com seu ar de tranquilidade. A família que ganhei a partir dela, meus sogros, cunhadas, cunhados e sobrinhos.

A Otto, meu filho, por me ensinar a ser pai. A cada dia e a cada sorriso, ele me mostra que a beleza da vida está na simplicidade.

Ao meu pai, Amaro, e minha mãe, Rejane, por sempre me estimularem a estudar e por me darem conforto e proteção nas diversas vezes que precisei.

As minhas irmãs, Adriana e Alessandra, e ao meu cunhado, Vinícius, por sempre me apresentarem autores, livros, filmes, músicas, que me enriquecem culturalmente.

As minhas sobrinhas, Victoria, Maria Alice e Clarice, por me divertirem tanto e despertarem a criança que habita em mim.

Ao grupo LAISTHESIS, por contribuir para a construção desse trabalho, em nossas reuniões, sempre produtivas e divertidas.

A escola, as crianças, as professoras e funcionários que tanto contribuíram na construção deste trabalho.

Aos professores que participaram do processo avaliativo, contribuindo imensamente com suas brilhantes sugestões.

E, por fim, ao meu orientador Iraquiton de Oliveira Caminha, por sua generosidade e por me inspirar ser uma pessoa melhor a cada dia. Minha admiração vai muito além da vida acadêmica. Espero que esse seja um primeiro passo de uma longa caminhada juntos.

“A arte e as convicções andam em par, basta acreditar.”
(HUNDERTWASSER, 1975).

RESUMO

Nesta tese, objetivamos construir uma articulação entre as cinco peles propostas por Hundertwasser e os conceitos de *quiasma*, *reversibilidade da carne* e *fé perceptiva* de Merleau-Ponty a partir de uma intervenção educativa de Educação Física. Para tanto, nossa pesquisa fundamentou-se na perspectiva fenomenológica e, por essa razão, aprofundou-se nos sentidos do fenômeno investigado, bem como na compreensão da experiência vivida. Nossa pesquisa durou 6 meses e contou com 20 crianças entre 9 e 10 anos, matriculadas no 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental de uma escola da cidade de João Pessoa – PB. Quanto aos instrumentos de pesquisa, utilizamos a observação participante, o teste do desenho, a roda de conversa e a fotografia. Nossas análises se deram a partir das particularidades da pesquisa fenomenológica, estabelecendo unidades de sentido para a construção de uma rede de sentidos. Em um primeiro momento, percebemos que o ensino da Teoria das Cinco Peles depende de um corpo estesiológico capaz de perceber esta mesma teoria. Ao vivenciarem atividades ligadas à Teoria das Cinco Peles, observamos uma ressignificação, por parte das crianças, na percepção de suas peles e na comunicação com o mundo que as cerca. Nesse contexto, observamos, também, que o primado do tocar é a fonte para se considerar a educação prática estesiológica. Atentos a experiência do tocar, as percepções infantis revelaram uma interação entre as peles hundertwasserianas, definida, por nós, como *interpele*. As atividades com a *interpele*, estimularam as crianças a pensarem suas peles de maneira criativa e, com isso, revelou-se um caminho para elas repensarem em si mesmas, auxiliando na construção do *Self* dessas mesmas crianças. Além do mais, essas mesmas atividades criaram reflexões aprofundadas sobre o ato de partilhar metaforicamente a própria pele e, conseqüentemente, incitaram as crianças a refletir sobre a convivência com aqueles que nos cercam. Esse pensamento de partilhar a própria pele nos impulsionou à concepção de amparo winnicottiano. Por fim, consideramos as atividades que envolvam a *interpele* como um espaço ideal para a criatividade, revelando seu potencial para o viver criativo. Assim, defendemos a tese de que a Educação Física, quando aborda a Teoria das Cinco Peles por meio do saber estesiológico, encontra no tato a interação entre todas as peles, levando-nos a sintetizá-las em uma relação única, denominada de *interpele*. Essa *interpele* influencia na construção do *Self* de crianças, estimulando-as a abrirem-se para uma maior comunicação com o mundo, a repensarem no distanciamento com o próximo e, ainda, a descobrirem que, por meio do pensar criativo, há formas individuais de se relacionarem com suas próprias *interpeles*, o que as aproxima a um modo de vida mais saudável.

Palavras-chave: Teoria das Cinco Peles. Interpele. Educação Física.

ABSTRACT

In this thesis, we aim to construct a articulation between the five skins proposed by Hundertwasser and the concepts of chiasm, reversibility of the flesh and perceptive faith of Merleau-Ponty from an educational intervention of Physical Education. Therefore, our research was based on the phenomenological perspective and, for this reason, deepened in the senses of the investigated phenomenon, as well as in the understanding of the lived experience. Our research lasted 6 months and counted with 20 children between 9 and 10 years, enrolled in the 4th and / or 5th grade of elementary school at a school in the city of João Pessoa - PB. As for the research instruments, we use participant observation, the drawing test, the conversation wheel and the photograph. Our analyzes were based on the peculiarities of phenomenological research, establishing units of meaning for the construction of a network of meanings. At first, we realized that the teaching of the Five Skins Theory depends on a esthesiological body capable of perceiving this same theory. By experiencing activities related to the Five Skins Theory, we observe a re-signification, on the part of the children, in the perception of their skins and in the communication with the world that surrounds them. In this context, we also note that the primacy of touching is the source for considering practical, esthesiological education. Attentive of the experience of touching, children's perceptions revealed an interaction between the hundertwasserian's skins, defined by us as interpele. The activities with the interpele stimulated the children to think their skins in a creative way, and with that, it was revealed a way for them to rethink in themselves, helping in the construction of the Self of these same children. Furthermore, these same activities created in-depth reflections on the act of metaphorically sharing one's own skin and, consequently, prompted the children to reflect on the coexistence with those around us. This thought of sharing our own skin impelled us to the conception of Winnicottiano. Finally, we consider the activities that involve the interpele as an ideal space for creativity, revealing its potential for creative living. Thus, we defend the thesis that Physical Education, when it approaches the Theory of Five Skins by means of the esthesiological knowledge, finds in touch the interaction between all the skins, leading us to synthesize them in a unique relation, called interpele. This interpele influences the construction of the Self of children, stimulating them to open themselves to larger communication with the world, to rethink without distancing oneself from others, and also to discover that through creative thinking, there are individual ways of relating to their own interpeles, which brings them closer to a healthier way of life.

Keywords: Five Skin Theory. Interpele. Physical Education.

RESUMEN

En esta tesis, objetivamos construir una articulación entre las cinco pieles propuestas por Hundertwasser y los conceptos de quiasma, reversibilidad de la carne y fe perceptiva de Merleau-Ponty a partir de una intervención educativa de Educación Física. Para ello, nuestra investigación se fundó en la perspectiva fenomenológica y, por esa razón, se profundizó en los sentidos del fenómeno investigado, así como en la comprensión de la experiencia vivida. Nuestra investigación duró 6 meses y contó con 20 niños entre 9 y 10 años, matriculados en el 4º y / o 5º año de la enseñanza fundamental de una escuela de la ciudad de João Pessoa - PB. En cuanto a los instrumentos de investigación, utilizamos la observación participante, la prueba del diseño, la rueda de conversación y la fotografía. Nuestros análisis se dieron a partir de las particularidades de la investigación fenomenológica, estableciendo unidades de sentido para la construcción de una red de sentidos. En un primer momento, percibimos que la enseñanza de la Teoría de las Cinco Pielas depende de un cuerpo estosiológico capaz de percibir esta misma teoría. Al vivenciar actividades ligadas a la Teoría de las Cinco Piel, observamos una resignación por parte de los niños en la percepción de sus pieles y en la comunicación con el mundo que las rodea. En ese contexto, observamos, también, que el primado del tocar es la fuente para considerar la educación práctica estosiológica. Atentos a la experiencia del tocar, las percepciones infantiles revelaron una interacción entre las pieles hundertwasserianas, definida, por nosotros, como interpele. Las actividades con la interpele, estimularon a los niños a pensar sus piel de manera creativa y, con ello, se reveló un camino para que repensaran en sí mismas, ayudando en la construcción del Self de esos mismos niños. Además, esas mismas actividades crearon reflexiones profundas sobre el acto de compartir metafóricamente la propia piel y, en consecuencia, incitar a los niños a reflexionar sobre la convivencia con aquellos que nos rodean. Este pensamiento de compartir la propia piel nos impulsó a la concepción de amparo winnicottiano. Por último, consideramos las actividades que involucran a la interpele como un espacio ideal para la creatividad, revelando su potencial para el vivir creativo. Así, defendemos la tesis de que la Educación Física, cuando aborda la Teoría de las Cinco Pielas por medio del saber estosiológico, encuentra en el tacto la interacción entre todas las pieles, llevándonos a sintetizarlas en una relación única, denominada de interpele. Esta interpele influye en la construcción del Self de niños, estimulándolas a abrirse para una mayor comunicación con el mundo, a repensar en el distanciamiento con el prójimo y, aún, a descubrir que, por medio del pensamiento creativo, hay formas individuales de se relacionan con sus propias interpeles, lo que las aproxima a un modo de vida más sano.

Palabras clave: Teoría de las Cinco Pielas. Interpele. Educación Física.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede de Sentidos.....	59
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Partindo das contribuições artísticas de Hundertwasser.....	19
2.2 Passando pela filosofia de Merleau-Ponty.....	27
2.3 Encerrando com a psicanálise de Winnicott	39
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
3.1 A perspectiva fenomenológica.....	43
3.2 Delineamento do estudo.....	44
3.3 Local da pesquisa	44
3.4 Narradores da pesquisa.....	45
3.5 Critérios de inclusão e exclusão.....	46
3.6 Intervenção: aspectos gerais	46
3.7 Intervenção: informações relevantes	48
3.8 Intervenção: a reflexão	49
3.9 Intervenção: descrição das aulas nas experiências do sentir	50
3.10 Intervenção: descrição das aulas nas experiências do refletir.....	53
3.11 Instrumentos e técnicas de apreensão dos fenômenos	54
3.12 Procedimento para apreensão dos fenômenos.....	56
3.13 Análise dos fenômenos	57
3.14 Considerações éticas.....	60
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
4.1 Artigo 1: Corpo estesiológico na educação física: a percepção de crianças em relação à teoria das cinco peles	60
4.2 Artigo 2: Percepções sobre pele na área da educação física: experiências do tocar	75
4.3 Artigo 3: Experiências da interpele: contribuições da educação física para a formação do self.....	93
4.4 Artigo 4: Educação física e experiências de interpele: um repensar sobre a	

convivência.....	107
4.5 Artigo 5: Experiências com a interpele: um caminho para o viver criativo	121
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS	144
APÊNDICES	149

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, nesta tese, construímos uma articulação entre as cinco peles propostas por Hundertwasser e os conceitos de *quiasma*, *reversibilidade da carne* e *fé perceptiva* de Merleau-Ponty. Como resultado dessa articulação, construímos o conceito de *interpele* para mostrar que com a articulação entre as peles de Hundertwasser a partir do *quiasma*, *reversibilidade da carne* e *fé perceptiva* de Merleau-Ponty pode ser construída uma perspectiva de uma prática educativa na Educação Física.

A Educação Física, historicamente, baseia suas reflexões e intervenções em uma concepção de corpo humano proveniente das ciências médicas (SILVA, 2007). Desse modo, compreender o corpo por meio de princípios anatômicos e aspectos fisiológicos constituiu-se um caminho natural de uma área que consolidava suas pesquisas e área de atuação.

Alguns autores criticam uma concepção de corpo hegemônico no interior da Educação Física, quando limitada sua compreensão a um mosaico fisiológico composto por músculos, veias e ossos (OLIVEIRA, 2012; PERETTA, 2005, 2007; SILVA, 2007; DIAS; ABRÃO, 2010). Para eles, compreender o corpo humano por um ponto de vista fisiológico é uma perspectiva, no entanto, não podemos considerar como se fosse a única.

Percebemos uma valorização da perspectiva fisiológica na compreensão de corpo, bem como nos conceitos que estão diretamente ligados a ele, no qual fazemos um destaque para a concepção de pele. Considerando o panorama geral, observamos que a noção de pele no universo da Educação Física está associada ao discurso fisiológico.

À primeira vista, encontramos essa exaltação ao fisiológico ao limitar a conceituação de pele como uma espécie de capa protetora do corpo humano (APPLEGATE, 2012). Ainda na área da saúde em geral, é frequente associar pele ao fato de ser o maior órgão do corpo em superfície e peso, assim como condicioná-la às suas funções de regulação, proteção, excreção, absorção e sensibilidade (TORTORA; DERRICKSON, 2012).

Não obstante, reconhecemos a relevância do discurso fisiológico: para nós, condicionar a noção de pele a essa perspectiva trata-se de uma redução do seu conceito. No entanto, há outras formas de compreender a pele humana e, se nos abirmos a elas, descobriremos outras possibilidades para além do fisiológico. Nesse

contexto, trazemos à cena os estudos de Peretta (2005, 2007, 2012), Oliveira (2006, 2012), Silva (2007), Dias e Abrão (2010), Silva, Silva e Inácio (2008) e Decussatti e Caminha (2017), os quais abordam concepções sobre pele humana distantes da perspectiva fisiológica, apresentando, para a Educação Física, novas discussões sobre a temática.

Percebemos que discussões dessa natureza, ainda embrionárias no universo da Educação Física, na busca de encontrarem inspiração para se repensar o conceito de pele, aproximam-se do mundo das artes. Assim, fazemos referência, sobretudo, ao artista plástico austríaco Friedensreich Hundertwasser e suas reflexões relacionadas ao corpo humano. Na perspectiva do artista, somos constituídos por elementos extracorpóreos, os quais marcam a relação do nosso corpo com o mundo em que vivemos.

Hundertwasser, em 1948, ingressou na academia de belas artes da cidade de Viena, em razão da diversidade de sua produção artística (RAND, 2007). Essa diversidade gerou ao artista o reconhecimento de ser o único artista moderno a produzir objetos de todos os tamanhos (RAND, 2007). Diante essa pluralidade, para melhor compreensão, dividimos sua obra em quatro grandes grupos: os manifestos, produzidos ao longo de sua carreira artística como forma de reflexão do seu próprio trabalho; as pinturas, que por sua vez, valorizavam as linhas curvas e os espirais; a construção de selos, representando a comunicação entre os países; e por fim, a arquitetura, onde o artista buscou repensar as condições humanas por meio da função arquitetônica.

Inspirados pela obra citada, estamos com Soares e Madureira (2005) quando afirmam que incorporar a arte nas reflexões ligadas à Educação Física constrói uma outra lógica para se pensar o corpo e os fenômenos referentes a ele. Um caminho, baseado no artista Hundertwasser, seria discutir o corpo humano à luz da Teoria das Cinco Peles – resultado das reflexões produzidas a partir de toda a sua obra –. Entusiasmados com essa possibilidade, adotamos essa teoria como referencial de base para nossa pesquisa, no intuito de trazer reflexões que se distanciam do olhar fisiológico, contribuindo para a área da Educação Física.

A Teoria das Cinco Peles é definida por Peretta (2007) como: representante de um corpo com fronteiras porosas e fluidas, dilatado e ampliado, composto por instâncias plurais, inclusive por esferas extra-humanas, capaz de potencializar, em si mesmo, uma discussão sobre ética, sentimento e corresponsabilidade para com o

outro. As cinco peles que compõem a teoria, respectivamente, são: epidermes, roupas, casas, identidade e terra¹.

Ao nos aprofundarmos na teoria, identificamos que a noção de pele, para o artista, marca a relação do homem com o mundo, conforme dito anteriormente. No entanto, embora essa constatação seja legítima, uma análise mais aprofundada revela, no discurso de Hundertwasser, uma interação entre as peles. Em nossa compreensão, nos manifestos escritos, assim como nas obras do artista, há uma centralidade nessa interação.

É bem verdade que a Educação Física traz para seu universo, mesmo que timidamente, pesquisas que envolvam a Teoria das Cinco Peles (PERETTA, 2005, 2007, 2012; SILVA, 2007; OLIVEIRA, 2006, 2012; DIAS; ABRÃO, 2010; SILVA; SILVA; INÁCIO, 2008). Entretanto, ainda que essas pesquisas fomentem discussões sobre as peles hundertwasserianas, acabam, por sua vez, privilegiando determinadas peles em relação às demais. Constatamos esse fenômeno após construirmos uma revisão sistemática que envolvesse a área da Educação Física com a teoria discutida (DECUSSATTI; TEIXEIRA; CAMINHA, 2016). Nessa revisão, concluímos que os trabalhos de nossa área, em sua maioria, privilegiam a quinta pele hundertwasseriana, concentrando as discussões na relação com há entre Educação Física e meio ambiente.

Com isso, percebemos uma lacuna nas pesquisas que envolvem a Educação Física junto à Teoria das Cinco Peles, tendo em vista que esses estudos distanciam-se da proposta central do artista ao optarem por segregar, isolar, ou até mesmo selecionar, em vez de aproximar as peles. Os trabalhos em nossa área, apesar de mencionarem todas as cinco peles, concentram-se em aplicar a teoria, refletindo sobre as contribuições de cada uma das peles na área da Educação Física.

Na intenção de contribuir para a lacuna que a Educação Física deixa ao abordar a Teoria das Cinco Peles, nesta tese, buscamos construir uma articulação entre as cinco peles hundertwasserianas. Em nosso olhar, essa construção é essencial, uma vez que, ao aprofundarmo-nos na obra de Friedensreich Hundertwasser, observamos uma interação entre as peles discutidas pelo artista.

Nesse pensar, a presente pesquisa caminha nessa direção, em buscar compreender a interação que há entre as cinco peles hundertwasserianas. Para tanto,

¹ Utilizamos a tradução literal dos termos que, originalmente, encontram-se em inglês.

apoiamo-nos em Merleau-Ponty (1999, 2012) como nosso principal suporte teórico, no intuito de buscarmos um maior respaldo teórico para pensarmos essa interação. Mais especificamente, buscamos esse amparo nos conceitos de *reversibilidade da carne*, *quiasma* e *fé perceptiva*.

Ainda para pensar essa interação, apropriamo-nos do termo *arquitetônico*. A utilização desse vocábulo foi inspirada na própria obra de Hundertwasser, a qual discute a relação do homem com as cinco peles propostas por meio da arquitetura. Ao explorarmos a obra do artista, facilmente nos deparamos com analogias correlacionando relações humanas e arquitetura. Além do mais, o gosto por essa área e a curta passagem do autor desta pesquisa em um curso ligado a essa temática também justificam a apropriação do termo.

A arquitetônica representa a edificação, a construção da articulação entre as cinco peles levantadas pelo artista em questão. Inspiramo-nos no hábito hundertwasseriano em apropriar-se da arquitetura para se repensar o homem e suas relações e, com isso, entendemos que a criação desta articulação passa por intenções familiares a arquitetura, como planejar, organizar, projetar e edificar estas peles.

Após criarmos a articulação entre as peles hundertwasserianas, em um segundo momento, esta tese propõe a intervenção de uma prática educativa de Educação Física, baseada nessas peles, agora articuladas. Com isso, partimos para a seguinte problemática: como as crianças significam e ressignificam a percepção de suas peles a partir da intervenção de uma prática educativa que evidencie as relações entre as cinco peles propostas por Hundertwasser e os conceitos de *quiasma*, *reversibilidade da carne* e *fé perceptiva* segundo Merleau-Ponty? Nossa inquietação concentrou-se no universo das crianças, pois, segundo os argumentos de Surdi, Melo e Kunz (2016), esse público desenvolve-se como um ser livre, com sensibilidade para sentir o mundo, ou seja, o eu, os outros e as coisas como extensão do seu corpo. Baseado nesses argumentos, enxergamos nas crianças um potencial para se pensar as relações construídas a partir dessas peles articuladas.

Com isso, objetivamos construir uma relação entre as cinco peles propostas por Hundertwasser e os conceitos de *quiasma*, *reversibilidade da carne* e *fé perceptiva* de Merleau-Ponty a partir de uma intervenção educativa de Educação Física. Especificamente, buscamos realizar a intervenção de uma prática educativa inspirada na Teoria das Cinco Peles e nos conceitos citados; compreender o modo como as crianças percebem suas peles, considerando a teoria e os conceitos; e, por fim, criar

uma relação entre as cinco peles hundertwasserianas a partir da compreensão das crianças e relacionar à área da saúde.

Justificamos nossa pesquisa com os argumentos de Caminha (2012), o qual nos alerta para a necessidade que a escola possui em estimular crianças a reaprenderem a ver o mundo. Necessitamos, sobretudo na área de Educação Física, de pesquisas que ofereçam um outro olhar para a área da saúde, oferecendo um contraponto a perspectiva fisiológica. Consideramos que nossa intervenção caminha nessa direção, ao despertar nas crianças novas percepções sobre suas próprias peles. Para tanto, nossa pesquisa fundamentou-se na perspectiva fenomenológica e, por essa razão, aprofundou-se nos sentidos do fenômeno investigado, bem como na compreensão da experiência vivida. É importante lembrar que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A presente pesquisa ocorreu na escola Instituto Pessoaense de Educação Integrada (IPEI), da cidade de João Pessoa-PB. Elegemos como narradores da pesquisa² crianças do 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental – ou seja, crianças entre 9 e 10 anos. Optamos por essa faixa etária por as crianças contarem com uma percepção corporal prévia construída e, ao mesmo tempo, com uma maleabilidade dessa mesma percepção, visto que ainda estão em processo de formação (NEVES et al., 2017). Além disso, elegemos uma faixa etária com maior capacidade de comunicação em relação às experiências vivenciadas.

No total, foram 20 alunos da escola IPEI, os quais participaram da nossa intervenção, constituída por 20 aulas, no período de 3 de outubro de 2016 a 3 de abril de 2017. Durante esse período, contamos com o apoio do corpo pedagógico da escola IPEI, sobretudo da professora de classe, da professora de Educação Física, da psicopedagoga e da psicóloga da escola.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, subdividimo-los em principais e complementares: dentre os instrumentos principais, destacamos a observação participante, o teste do desenho e a roda de conversa. Em relação aos complementares, elegemos a fotografia. Finalizando nossos passos metodológicos, construímos nossas análises a partir das particularidades da pesquisa fenomenológica, estabelecendo unidades de sentido para a construção de uma rede de sentidos.

² Optamos por utilizar a expressão narradores da pesquisa no lugar de sujeitos da pesquisa por considerarmos mais apropriado a pesquisa fenomenológica.

Dessa forma, esperamos, por meio dos nossos resultados, contribuir para a área da Educação Física, apontando para outras compreensões sobre pele. Por meio desta tese, esperamos, ainda, evidenciar uma outra perspectiva de saúde, um pouco distante da perspectiva fisiológica, mas próxima ao universo das sensações e relações construídas a partir da própria pele. Em se tratando da Teoria das Cinco Peles, mesmo vindo do mundo das artes, ela traz várias reflexões no campo da Educação Física. Contudo, não havia estudos que propusessem a articulação entre as peles hundertwasserianas e promovessem uma intervenção a partir dessas peles articuladas. A partir desse cenário, esta tese se propôs a tal desafio. Feito isso, condensamos nossos resultados em cinco artigos.

No primeiro artigo, intitulado *Corpo estesiológico na Educação Física: a percepção de crianças em relação à teoria das cinco peles*, objetivamos ensinar a teoria hundertwasseriana por meio de uma prática educativa que priorizou o saber estesiológico – conceito que se refere ao corpo e que, por sua vez, atua na percepção por intermédio das experiências vividas.

Nesse artigo, identificamos a percepção que as crianças possuem sobre corpo, sobretudo sobre pele, e analisamos as percepções aprendidas e reveladas durante o processo interventivo. Constatamos que houve uma alteração na percepção das crianças, migrando de uma visão biologicista para uma compreensão mais alargada, integrada com o mundo e com aqueles que as cercam.

A construção desse artigo foi essencial para melhor compreendermos a concepção que as crianças possuíam sobre pele e, com isso, nos orientarmos sobre qual o melhor caminho para abordar a Teoria das Cinco Peles. Tendo em vista que nossa tese se propôs a construir a articulação entre as peles hundertwasserianas, este artigo foi importante para ensiná-las sobre tal teoria, alterando, com isso, a compreensão que possuíam sobre suas próprias peles.

Com isso, optamos por explorar ainda mais a percepção de pele integrada ao mundo. Ao nos aprofundarmos no assunto, compreendemos que, por meio do toque, as crianças desenvolvem suas percepções, ou seja, passam a relacionarem-se com o mundo que habitam (MONTAGU, 1988; ANZIEU, 1989). Nesse pensar, construímos nosso segundo artigo: *Percepções sobre pele na área da Educação Física: experiências do tocar*.

Nesse estudo, buscamos ressignificar a percepção sobre pele por meio de uma prática intervencionista da Educação Física que privilegiou o tato. Aqui, também

procuramos compreender as percepções das crianças sobre pele, para posteriormente promover uma intervenção que valorizasse experiências do tocar. Ainda construímos, com base na percepção dos alunos, uma discussão sobre as cinco peles hundertwasserianas. Foi possível perceber que, por meio das experiências com o tato, as crianças revelaram uma interação entre as diferentes peles, impulsionando-nos a defini-las como *interpele*.

A construção desse artigo foi fundamental para pensarmos a articulação entre as peles. Realizado o artigo, passamos a intitular a articulação entre as peles hundertwasserianas como *interpele*. No entanto, após alcançada essa articulação, sentimos a necessidade de aprofundarmos ainda mais na relação das crianças investigadas com as peles articuladas. Nesse pensar, surgem mais três artigos inspirados em conceitos de Winnicott (1975), no qual, embora inicialmente não tenha um papel central na articulação que construímos, é essencial para abordarmos a *interpele*.

Ao nos aprofundarmos na noção de *interpele*, observamos que nossa intervenção incitava seus envolvidos, no caso, as crianças, a repensarem seus posicionamentos perante o mundo. Sendo assim, resolvemos, em nosso terceiro artigo, compreender como uma intervenção que priorize a *interpele* pode auxiliar na formação do *Self* – conceito de Winnicott (1975) sobre a construção do EU. Nesse contexto, surgiu o artigo *Experiências da interpele: contribuições da educação física para a formação do Self*, o qual discutiu nossa intervenção por meio da teoria winnicottiana e, por fim, apontou contribuições para a área da Educação Física.

Ainda na intenção de investigarmos os desdobramentos da *interpele*, construímos o artigo *Educação Física e experiências de interpele: um repensar sobre a convivência*, que, por sua vez, a partir de uma intervenção que priorizou a *interpele*, propôs-se a entender como a convivência é construída. Percebemos, em nosso quarto artigo, que a convivência assume uma conotação de partilha e, à medida que as crianças foram vivenciando³ a *interpele*, compartilhavam, metaforicamente, suas próprias peles. Aproximando esse pensar ao pensamento winnicottiano, inferimos que compartilhar a própria pele é, de certa forma, uma maneira de amparar o próximo.

Por fim, no quinto artigo, *Experiências com a interpele: um caminho para o viver criativo*, também encontramos uma relação mais aproximada com o pensamento de

³ Utilizamos a expressão vivenciar a interpele por melhor se adequar a nossa pesquisa, uma vez que, para Bicudo (2011), a fenomenologia busca conhecer a experiência vivida de determinados fenômenos.

Winnicott (1975). Compreendemos que uma prática educativa que privilegie experiências com a *interpele* pode favorecer, ao repensar o corpo humano, o viver criativo – conceito winnicottiano. Chegamos a essa conclusão ao incentivar a criatividade infantil em nossa intervenção, favorecendo, assim, o repensar da teoria abordada. Para tanto, sensibilizamos as crianças para a *interpele* e as incentivamos a construir suas próprias *interpeles*.

Desse modo, ao repensar a leitura seletiva que a Educação Física faz da teoria hundertwasseriana, defendemos a tese que a Educação Física, quando aborda a Teoria das Cinco Peles por meio do saber estesiológico, descobre no tato a articulação que há entre todas as peles, impulsionando-nos a compreender essa articulação como a *interpele*. Ainda, podemos inferir que a *interpele* influencia na formação do *Self* das crianças investigadas, despertando-as para uma maior comunicação com o próximo e com o mundo. E assim elas passam a descobrir formas individuais de se relacionarem com suas próprias *interpeles*, resultando, com isso, em um modo de vida mais saudável.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Organizamos nossa discussão sobre a Teoria das Cinco Peles em três momentos: o primeiro está embasado no artista plástico Hundertwasser, o segundo, por sua vez, no filósofo Merleau-Ponty e, por fim, o terceiro no psicanalista Winnicott. Utilizamos esses três pensadores como ponto de partida para aprofundarmos na Teoria das Cinco Peles e, com isso, repensar a interação entre essas mesmas peles.

2.1 Partindo das contribuições artísticas de Hundertwasser

O conceito da Teoria das Cinco Peles é fundamental para a construção do nosso trabalho, visto que impulsiona nossas reflexões iniciais. Por essa razão, faz-se necessário compreender minuciosamente as linhas gerais da obra hundertwasseriana, a qual foi publicada em uma revista da área da Educação Física.

Nascido na Áustria em 1928, Hundertwasser foi um artista que refletiu sobre o corpo humano, possibilitando um diálogo mais próximo com os espaços que ocupa. Referimo-nos a Hundertwasser como um artista devido às suas produções ligadas à arte, assim como sua capacidade de produzir um pensamento capaz de repensar o corpo humano.

Pintor e arquiteto naturista, Hundertwasser traz uma nova possibilidade da

relação do ser humano com seu corpo, espaços e tempos que o conectam com o mundo (OLIVEIRA, 2012). Nas elaborações iniciais de suas obras, a linha reta é mãe de todos os males, pois constrói a uniformidade e a rigidez que, por sua vez, não representam o corpo humano (HUNDERTWASSER, 1964).

A contestação à linha reta torna-se evidente na fase da pintura do artista. Hundertwasser (1975) adota o espiral como elemento central de suas telas, uma vez que, na perspectiva do artista, o espiral é o antídoto à hegemonia da linha reta, ao mesmo tempo em que é um elemento essencial para a reflexão criativa do ser humano. Em sua teoria, o espiral representa a introversão da vida. As linhas convergidas para o centro indicam a reflexão que o homem direciona aos elementos essenciais de sua vida, nesse caso, a relação que possui consigo mesmo.

O desgosto pela linha reta e a reflexão sobre o corpo humano também são características marcantes na fase da arquitetura do artista. Na elaboração dos projetos arquitetônicos, Hundertwasser (1964) se referia às edificações como o *habitat* do corpo, constituídas por cores e formas, capazes de revelar características da personalidade do seu habitante. Sendo assim, se a casa carrega consigo informações do seu morador, ela pode ser compreendida como uma extensão do seu próprio corpo.

Motivado por reflexões próprias das fases da pintura e da arquitetura, Hundertwasser, em seus traços e relatos, concebe a teoria sobre a existência de um corpo plural, assimétrico, que se permite compor pelos matizes de suas alteridades (PERETTA, 2007). Em sua concepção, o corpo humano é composto por dimensões exteriores ao próprio organismo, desenrolando-se rumo ao infinito.

Nesse contexto, surge a Teoria das Cinco Peles, definida por Peretta (2007) como representante de um corpo com fronteiras porosas e fluidas, dilatado e ampliado, composto por instâncias plurais, inclusive por esferas extra-humanas, capaz de potencializar em si mesmo uma discussão sobre ética, sentimento e corresponsabilidade para com o outro.

Vale salientar que a obra deixada por Hundertwasser consiste em pinturas, manifestos, construções arquitetônicas e roupas confeccionadas e, por esse motivo, a produção científica a que temos acesso é resultado de pesquisas ligadas à sua obra. Mesmo assim, não descartamos a necessidade de enfatizar a liberdade que a teoria nos traz de construir nosso próprio corpo, por meio das palavras do próprio artista, o qual, em seus discursos, utilizava elementos da arquitetura para pensar o corpo humano: “All occupants must be free to create their ‘outer skins’ – they must be free

to determine and transform the outward shell of their domicile facing the street⁴ (HUNDERTWASSER, 1964, p. 01).

As múltiplas peles criadas por Hundertwasser posicionam o homem no mundo atual, subdividindo-se suas relações com o corpo e o mundo em cinco diferentes camadas. A primeira pele é constituída pela epiderme, capaz de registrar a história do homem com suas rugas e expressões corporais. A segunda pele é o vestuário, visto que revelamos nossa personalidade por meio das roupas que vestimos. A terceira pele, por sua vez, é a casa do ser humano, denunciando nossa organização e preferências pessoais. A quarta pele consiste na identidade, expondo nossa cultura, crenças e percepções da vida de acordo com as relações que construímos. Por fim, a quinta pele é a terra, englobando todas as peles citadas e garantindo a sobrevivência humana (OLIVEIRA, 2012).

Embora a Teoria das Cinco Peles represente uma teoria sobre corpo humano e, por esse motivo, possua uma relação aproximada com a Educação Física, concentraremos nossas reflexões em torno do conceito de pele. Desse modo, esperamos nos aprofundar no conceito central da teoria hundertwasseriana, o que nos impeliu a investigar seus desdobramentos.

A pele é o maior órgão do corpo humano em superfície e peso e possui a epiderme como camada mais fina e superficial do tecido epitelial (TORTORA; DERRICKSON, 2012). Responsável por formar uma capa protetora para o corpo inteiro, quando intacta, a pele representa a primeira linha de defesa contra bactérias e outros organismos invasores (APPLEGATE, 2012).

Ainda sobre pele, Montagu (1988) e Anzieu (1989) nos lembram que ela se origina do ectoderma, estrutura embrionária responsável por conceber o sistema nervoso. Dessa forma, sistema nervoso e pele estão interligados, dado que o primeiro é considerado como parte oculta do segundo, ao passo que o segundo é compreendido como porção exposta do primeiro.

Não obstante reconhecermos as contribuições fisiológicas, concentramo-nos em perspectivas subjetivas sobre a pele, dado que, em nossa compreensão, isso nos aproxima das reflexões hundertwasserianas. Desse modo, nosso entendimento sobre pele relaciona-se às concepções de Montagu (1988), Anzieu (1989), Pallasmaa (2011), Fellipe (2010), Vasconcelos e Siqueira (2015), Pires (2003), Peretta (2005,

⁴ Todos os ocupantes devem ser livres para criar suas peles. Eles devem ser livres para determinar as janelas de seus domicílios, de frente para a rua. (Tradução nossa).

2007), Silva (2007), Oliveira (2006, 2012) e Dias e Abrão (2010).

Montagu (1988) e Anzieu (1989), autores ligados à área da Psicologia, investigaram os efeitos das experiências táteis sobre o desenvolvimento do comportamento humano. Suas obras concentraram-se em compreender a percepção subjetiva e individual ocorrida a partir do toque na pele. Pallasmaa (2011) e Fellipe (2010), autores da área da Arquitetura, apropriam-se do conceito de pele para refletir sobre a própria arquitetura. Na perspectiva dos autores, a arquitetura contemporânea privilegia a visão, desconsiderando o tato, sentido essencial ao ser humano.

Nas Artes, contamos com os autores Vasconcelos e Siqueira (2015) e Pires (2003). Para eles, a percepção das peles hundertwasserianas alimenta uma experiência de totalidade, de união com o meio, indispensável ao mundo artístico. Por fim, na Educação Física, evidenciamos os estudos de Peretta (2005, 2007), Silva (2007), Oliveira (2006, 2012) e Dias e Abrão (2010). Para esses autores, as peles representam fronteiras extra-humanas, que, por sua vez, aderem ao corpo, instaurando uma relação de troca com o meio ambiente.

A partir da influência dos autores supracitados, sobretudo Montagu (1988) e Anzieu (1989), compreendemos pele como superfície capaz de integrar biológico e cultural, promover experiências na interação com o meio, (re)construir o Eu-psíquico e estimular continuamente comunicações consigo, com outros e com o entorno. Em nosso entendimento, há um destaque para o aspecto interativo e comunicador da pele, por encontrarmos nele uma forte aproximação das obras de Hundertwasser. Por essa razão, realçaremos esse aspecto nas diferentes interpretações sobre pele.

Na perspectiva de Montagu (1988), há uma estimulação tátil presente na relação entre os animais, ocasionando comportamentos de aproximação. No reino animal, a relação entre mães e filhotes intensifica-se por meio do contato entre as peles, aproximando-os ainda mais. Para esse contato, o autor denomina como experiência externo-gestacional, visto que consiste em cuidados que se prolongam após o período da gestação.

Já Anzieu (1989) se refere à experiência externo-gestacional (MONTAGU, 1988) concentrando-se em situações com seres humanos. Os cuidados da mãe com o bebê, estimulando o contato em seus braços, apertando-o contra seu próprio corpo, promovendo trocas de calor, são essenciais ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. A relação simbiótica entre mãe e bebê é capaz de gerar subjetivamente uma nova pele, denominada de Eu-pele.

Na mesma linha de Anzieu (1989), Winnicott (1975) constrói sua teoria a partir da relação entre mães e bebês. Para o autor, a interação da mãe com o bebê, sobretudo em seus primeiros anos de vida, é primordial para a formação emocional em sua vida adulta. Para tanto, a mãe deve mensurar seus cuidados de tal forma que não se tornem invasivos ou negligentes, transformando-se no que o autor define como mãe suficientemente boa.

É bem verdade que o cuidado materno destacado por Winnicott (1975) não se reduz ao contato físico entre peles, estendendo-se a uma relação entre mãe e bebê, próxima ao conceito de Eu-pele trazido por Anzieu (1989). Entretanto, nos teóricos citados, cabe ressaltar que a pele é compreendida como superfície de comunicação. A experiência externo-gestacional entre mães e filhotes (MONTAGU, 1988), o Eu-pele constituído pela relação mãe e bebê (ANZIEU, 1989), bem como a mãe suficientemente boa (WINNICOTT, 1975), evidenciam a comunicação a partir da pele.

O caráter interativo e comunicador da pele, evidenciado nos autores citados, está em concordância com a percepção sobre pele encontrada nas obras de Hundertwasser. O que se percebe ao analisar as obras do artista, especialmente os manifestos intitulados *Mouldiness Manifesto Against Rationalism in Architecture* (1964), *Boicot a la arquitectura* (1968), *Hundertwasser on Hundertwasser* (1975), *On the second skin* (1983), *Window dictatorship and window right* (1990), *The third skin* (1991) e *Demonstration against rationalism in architecture* (1997), é a preocupação em abordar a interação constante que ocorre entre as peles.

Embora na construção de seus manifestos o artista privilegie reflexões ligadas à terceira (casa) e à quinta pele (terra), resta claro sua preocupação em refletir sobre a interação de todas elas. A ênfase nessas peles, observada à primeira vista, é o ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada da relação que se estabelece com todas ao mesmo tempo. Além do mais, para nós, a maior quantidade de manifestos ligados a essas peles justifica-se por uma aproximação do artista com a área da arquitetura, bem como a atenção em harmonizar seus trabalhos arquitetônicos ao meio ambiente.

O cuidado do artista para que as peles fossem compreendidas de forma integrada é evidente em uma passagem do seu manifesto *On the second skin* (1983): “My painting, my thinking, my outward appearance and the architecture around me,

too, are intended to be a unified whole”⁵ (HUNDERTWASSER, 1983, p. 1). Nessa passagem, a expressão “are intended to be a unified whole” revela esse cuidado em abordar as peles conjuntamente.

No manifesto *The third skin* (1991), observamos a mesma intenção, de integração, nas seguintes passagens: “The third skin is interspersed with windows as the first one is with pores”⁶ (HUNDERTWASSER, 1991, p. 1) e “The windows are an equivalent of the eyes”⁷ (HUNDERTWASSER, 1991, p. 1). Aqui, representada por essas passagens, há uma aproximação entre a primeira (epiderme) e a terceira pele (casa) de Hundertwasser, o que revela, também, um comportamento do autor em utilizar elementos da arquitetura para refletir o corpo humano.

Ainda analisando as passagens citadas, em ambas percebemos a utilização do termo “windows”⁸ associado ao corpo humano. Ao nos aprofundarmos nas obras hundertwasserianas, encontramos nesse termo o elemento arquitetônico utilizado para representar a comunicação entre as peles. Embora Hundertwasser privilegie a terceira pele (casa) para a construção dos seus manifestos, conforme visto anteriormente, nesses mesmos manifestos, há um destaque para o elemento “windows”, o qual, por sua vez, representa, em suas obras, a comunicação com as demais peles.

Especialmente em seus manifestos: *Tu derecho a la ventana* (1972), *Hundertwasser on Hundertwasser* (1975), *Window dictatorship and window right* (1990) e *The third skin* (1991), o termo “windows” é utilizado para representar, mesmo que metaforicamente, essa comunicabilidade. A comunicação torna-se ainda mais evidente quando Hundertwasser (1990) afirma que a segregação entre as janelas deve cessar (HUNDERTWASSER, 1990). Em sua perspectiva, o isolamento, mesmo que apenas de uma das peles, não se justifica, e a resposta para esse distanciamento está no caráter integrador que a janela é capaz de promover em sua teoria.

Em virtude de o artista propor uma visão integrada das peles, reforçada inclusive em seu manifesto *Window dictatorship and window right* (1990), optamos por refutar uma investigação analítica e priorizar um olhar integrador para a teoria. No manifesto citado, as janelas são compreendidas como abertura para a diversidade,

⁵ Minha pintura, meu pensamento, minha aparência exterior e a arquitetura em torno de mim, também, destinam-se a ser um todo unificado. (Tradução nossa).

⁶ A terceira pele é intercalada com janelas, enquanto a primeira é com poros. (Tradução nossa).

⁷ As janelas são um equivalente dos olhos. (Tradução nossa).

⁸ Janelas. (Tradução nossa).

para o conjunto, para o todo. Nesse sentido, para nós, não nos interessa analisarmos individualmente cada pele, e, sim, a teoria como um todo, caso contrário, estaríamos ignorando a janela hundertwasseriana.

Sendo assim, decidimos não abordar individualmente as peles, no intuito de não promover uma incoerência com o princípio básico da teoria estudada. Esse princípio, em nossa compreensão, está fundamentado na comunicação entre as peles, tendo em vista o esforço do artista para tanto, conforme exposto anteriormente. Para nós, abordar a Teoria das Cinco Peles, desconsiderando essa visão integrada, representaria, metaforicamente, fechar a janela para a comunicabilidade que Hundertwasser nos despertou.

Entretanto, analisando as pesquisas da área de Educação Física ligadas à Teoria das Cinco Peles, percebemos uma ruptura dessa comunicabilidade. Não obstante os estudos de Peretta (2005, 2007), Silva (2007), Oliveira (2006, 2012), Dias e Abrão (2010) abordem um corpo com múltiplas peles, a comunicação entre elas não é o objeto de estudo desses trabalhos.

Peretta (2005), em sua pesquisa intitulada *Alteridades da pele, fronteiras do corpo*, a partir das suas próprias experiências na formação em Educação Física, combinadas à sua formação complementar no meio artístico, em forma de ensaio, faz uma crítica à atual concepção de corpo hegemônico no interior da Educação Física. Para tanto, o autor constrói uma reflexão sobre os limites e as fronteiras do corpo, considerando sua relação aproximada com o meio ambiente.

Ainda Peretta (2007), a partir da pesquisa anterior, em sua obra intitulada *Anatomia altruísta*, produz reflexões para auxiliar a área da Educação Física a ressignificar a hegemonia do padrão fisiológico e narcíseo do corpo humano. Comparando esse trabalho com o anterior, no primeiro há uma forte aproximação com as artes, enquanto que o segundo se dedica, quase que exclusivamente, a repensar a relação do corpo humano junto ao meio ambiente.

Silva (2007), em sua pesquisa *Corpo e natureza: perspectivas para uma educação de corpomundo*, promove uma pesquisa-ação junto ao curso de formação continuada para professores de Educação Física do município de Florianópolis-SC. Fundamentado na teoria hundertwasseriana, o autor destaca preocupações éticas, estéticas e ecológicas. Desse modo, observou a relação dos sujeitos consigo mesmo, dos sujeitos entre si, bem como dos sujeitos com a natureza.

Outra pesquisa que aproxima a Teoria das Cinco Peles à Educação Física é a

intitulada *As cinco peles do humano, negativos de uma narrativa contemporânea*, de Oliveira (2006). Aqui, trata-se de uma produção textual construída a partir de um projeto no qual se propôs a compreender as diversas peles no cotidiano escolar. Em sua metodologia, Oliveira (2006) sugere a utilização da fotografia, por considerá-la um método capaz de registrar a visão individual sobre o mundo, além de representar uma aproximação entre ciência e arte.

Já em 2012, deparamo-nos com a pesquisa *Hundertwasser corpo imenso educador*, na qual Oliveira (2012) aborda o percurso que Hundertwasser fez em sua passagem pelo Brasil. Embora neste trabalho não encontramos mais a opção metodológica do autor em utilizar a fotografia, a escola continua em evidência. O autor promove uma reflexão sobre a arquitetura das escolas, entendendo-as como um espaço ideal para se pensar a sustentabilidade.

Por fim, destacamos a pesquisa intitulada *Projeto cinco peles: educação para o consumo consciente e para o lido sustentável para com o ambiente*, realizada por Dias e Abrão (2010). Esse trabalho consiste em um relato de experiência a partir de uma intervenção realizada com as séries iniciais de uma escola da cidade de Campo Largo-PR. Os pesquisadores apropriaram-se da Teoria das Cinco Peles para questionar os hábitos de consumo das crianças, por meio de atividades lúdicas e da construção de brinquedos-sucata.

Ao analisarmos as obras anteriores, constatamos que as pesquisas da área da Educação Física relacionadas à Teoria das Cinco Peles privilegiam a quinta pele hundertwasseriana (DECUSSATTI; TEIXEIRA; CAMINHA, 2016). Considerando que a comunicabilidade entre as peles é essencial à teoria estudada, logo, privilegiar uma pele representa um posicionamento contrário à própria teoria.

Outra evidência da não comunicabilidade entre as peles está na opção dos pesquisadores em utilizar o termo “fronteira” ao se referirem às diferentes peles abordadas na teoria. Em suas pesquisas, as peles estariam separadas por “fronteiras” do corpo humano. É bem verdade que essa evidência é mais sutil que a primeira, entretanto, se a comunicabilidade é o ponto central da teoria hundertwasseriana, não faz sentido segregarmos as peles por “fronteiras”.

Quando Peretta (2005) afirma, em sua obra *Alteridades da pele, fronteiras do corpo*, que a pele concebida como fronteira oferece ao corpo, concomitantemente, múltiplas possibilidades de significação, refere-se à necessidade de ressignificá-la. Porém, mesmo diante da intenção de repensar as significações que a pele possui,

mantém-se ancorado no termo “fronteira”, alimentando a sensação de fragmentação entre as peles hundertwasserianas. O mesmo pode ser observado quando Peretta (2007) sugere ao corpo uma pele-fronteira não mais como uma embalagem, mas, sim, como o setor vivo. Embora, aqui, o autor discuta a comunicação entre as peles, imaginando-as inclusive como um setor vivo, em nosso ponto de vista, ele compromete essa vivacidade na medida em que permanece próximo ao termo “fronteira”, delimitando as peles.

Apesar de elegermos essas duas passagens para repensar a utilização do termo “fronteira”, quando se referem às peles de Hundertwasser, localizamos o mesmo termo em todas as pesquisas da Educação Física que possuem a teoria hundertwasseriana como pano de fundo para suas reflexões. Construindo um paralelo com o vocábulo anteriormente destacado, para nós, adotar o termo “fronteira” é legitimar a fragmentação entre as peles e, conseqüentemente, fechar a janela que o artista abriu para a comunicabilidade. Para este momento, retomamos a afirmação do próprio artista, de que a segregação entre as janelas deve cessar (HUNDERTWASSER, 1990), para validar nosso posicionamento.

Em nosso ponto de vista, a mensagem que Hundertwasser traz ao criar a Teoria das Cinco Peles é mais profunda quando comparada às reflexões que a Educação Física tem construído, privilegiando algumas peles. Na perspectiva do artista, há uma reinterpretação dos significados do corpo, ou, para ser mais coerente com a teoria, essa reinterpretação está impressa em suas peles. Nesse pensar, para que possamos compreender a reinterpretação proposta por Hundertwasser, é necessário considerarmos a existência das cinco peles, mas, acima de tudo, pensar na comunicabilidade entre elas.

2.2 Passando pela filosofia de Merleau-Ponty

Nosso posicionamento em preservar a comunicabilidade das peles não é resultado de uma investigação exclusivamente teórica, surgido a partir da imersão na obra de Hundertwasser. Colocamo-nos, também, a partir da experiência empírica desta pesquisa, a qual, por sua vez, conduziu-nos a esse entendimento. Para Bicudo (2011), em pesquisas fenomenológicas, não se assumem definições engessadas sobre a temática pesquisada, posto que há uma atenção especial ao que se mostra. No caso, procuramos não engessar nossa compreensão sobre a teoria, de tal modo que reconstruimos nossa percepção a partir das evidências reveladas na etapa

empírica desta pesquisa.

Com isso, a partir da experiência vivida, valorizada em pesquisas fenomenológicas por Bicudo (2011) e Ales Bello (2006), distanciamos-nos de compreensões das peles hundertwasserianas que nos conduzissem a uma limitação da comunicabilidade entre elas. É evidente que, por trás do nosso posicionamento em refutar uma limitação da comunicação entre as peles, instituída por “fronteiras”, revelamos nossa iniciativa de clarificar a interação que há entre elas.

Para tanto, recorremos ao filósofo Merleau-Ponty (1999, 2012), em especial aos seus conceitos de *reversibilidade de carne*, *quiasma* e *fé perceptiva*. Em linhas gerais, Merleau-Ponty (2012) apropria-se da visão, do ato de olhar, para clarificar os sentidos e significados dos conceitos citados. Para o autor, o olhar tem a capacidade de apalpar as coisas visíveis, estabelecendo uma relação harmoniosa entre o ato de enxergar e o que é enxergado. Vale salientar que tomamos o termo “coisa” por ele ser utilizado pelo próprio autor e, ainda, por significar o visível, o que é observado.

Na perspectiva do filósofo, tudo o que é visto é naturalmente apalpado com o olhar e, por esse motivo, não se pode perceber as coisas “nuas”, pois o olhar as reveste. Para esse fenômeno, Merleau-Ponty (2012) elege a carne como elemento capaz de envolver e revestir. Nossa incapacidade de ver as coisas “nuas” explica-se pelo fato de automaticamente elas estarem revestidas com nossa carne no momento em que são vistas e percebidas. No caso, nossa dualidade de revestir e sermos revestidos, ver e sermos vistos, tocar e sermos tocados, Merleau-Ponty (1999, 2012) define como *reversibilidade da carne*.

Nesse pensamento, Merleau-Ponty (2012) cita o exemplo das cores. A intensidade da cor vermelha, exemplo do próprio autor, é o que é ligando-se do seu lugar com outras intensidades da cor, formando uma constelação de cores vermelhas. Nessa situação, a intensidade só é percebida após revestida pelo olhar de quem observa, provocando uma comparação entre as intensidades conhecidas do observador. O encontro dessas intensidades, o qual o autor refere-se como nó na trama, é definido como *quiasma*.

Ainda nesse contexto, para Merleau-Ponty (2012, p. 131), “é preciso que aquele que olha não seja, ele próprio, estranho ao mundo que olha”. Desse modo, não há possibilidade de ver, no caso, revestir as coisas com nossa carne sem que haja um horizonte para ser observado, compreendido e assimilado. O horizonte está sempre à nossa disposição, pronto para ser percebido e revestido por quem o observa. Essa

situação Merleau-Ponty (2012) define como *fé perceptiva*.

Após compreendermos os conceitos de Merleau-Ponty (1999, 2012) em linhas gerais, analisaremos a contribuição de cada um deles para repensar as peles hundertwasserianas. Assim, o primeiro conceito de que nos apropriaremos é a *reversibilidade da carne*. Para esse, enfatizaremos o elemento carne como revestimento imbricado na percepção, bem como a capacidade que temos de tocar e sermos tocados.

Na perspectiva do filósofo, conforme citado anteriormente, a visão é a apalpação do olhar, tendo em vista que o observador, ao observar, reveste de carne as coisas observadas. Nesse pensar, tudo que for percebido depende do revestimento da carne de quem o observa. O observador, metaforicamente, empresta sua carne a tudo aquilo que for percebido, instaurando uma comunicação entre observador e observado. Analisando as peles a partir desse contexto, podemos conjecturar que são percebidas apenas quando revestidas pelo mesmo elemento, no caso, a carne merleau-pontyana.

De acordo com a *reversibilidade da carne*, ser corpo é estar atado ao mundo, de tal forma que, diante da nossa capacidade de revestir, fazemos do mundo uma extensão da nossa própria carne (MERLEAU-PONTY, 1999, 2012). Além do mais, é a partir do ato de revestir o mundo que estabelecemos uma relação de comunicação. Repensando a Teoria das Cinco Peles nessa perspectiva, conforme as peles são percebidas e revestidas com a carne merleau-pontyana, elas estabelecem, assim, uma relação de comunicação com quem as percebe.

Desse modo, construindo um paralelo com a obra do artista, compreender as peles como carne merleau-pontyana é uma forma de abrir a “janela” para a comunicabilidade. Em seu manifesto *The third skin* (1991), Hundertwasser reivindica o direito arquitetônico de cada pessoa possuir sua janela. Em seu texto, o artista destaca que janela é a ponte entre interior e exterior. No entanto, o direito ao qual o artista se refere, embora ele utilize o elemento “janela” da arquitetura para refleti-lo, é o da comunicação humana.

Analisando atentamente o manifesto, Hundertwasser (1991) critica a ausência da comunicação humana por meio de uma discussão que envolve a arquitetura. Em uma passagem do texto, o artista cita os edifícios modernos que, por sua vez, são monocromáticos, sem emoção, anônimos e frios. Em seu olhar, o homem está preso a essa condição de morada e, por essa razão, necessita ter direito à sua janela, no

intuito de criar uma comunicação com o mundo e, com isso, romper seu isolamento. Nessa perspectiva, o mundo é convidado a fazer parte da casa, trazendo um pouco mais de cor e emoção ao seu morador.

Quando, nesse mesmo manifesto, Hundertwasser (1991, p. 1) afirma que “as janelas são um equivalente dos olhos”, revela que há um paralelo entre casa e epiderme e/ou morada e corpo, deixando ainda mais claro seu hábito em utilizar a arquitetura para se repensar as relações humanas. Com isso, a afirmação do artista nos leva à seguinte compreensão: para que não sejamos reféns de uma vida repleta de experiências isoladas, monocromáticas e sem emoção, precisamos abrir a janela para o mundo que nos cerca. Nesse contexto, o direito à janela se faz presente e urgente, na medida em que nos abre para novas experiências com o mundo.

Abrir a “janela”, recorrendo-se à expressão hundertwasseriana, é convidar o mundo a fazer parte da nossa história, ou, para sermos mais específicos, do nosso próprio corpo. Mediante a essa comunicação, constrói-se uma ponte entre interior e exterior, revestindo com nossa carne o mundo percebido e, com isso, fazendo-o extensão de nós mesmos. A carne que nos traz Merleau-Ponty (1999, 2012), no ato da percepção, reveste o mundo, mais precisamente, em nossas reflexões, reveste as peles de Hundertwasser, uma vez que as convida a fazerem parte de um mesmo corpo, no caso, aquele capaz de percebê-las.

Ainda em relação à *reversibilidade da carne*, outro ponto importante é a capacidade que temos de tocar e sermos tocados. Para Merleau-Ponty (1999, 2012), quando uma das mãos toca a outra, o mundo de uma se abre ao mundo da outra, a tal ponto que se confunde entre qual mão está tocando e qual está sendo tocada. Tal posição, realçada nas obras do filósofo, nos remete ao tato.

Ora, considerando que, ao repensarmos a Teoria das Cinco Peles, deparamo-nos com o conceito de *pele*, cabe aqui reconsiderar esse conceito a partir da sua relação com o tato. Para Anzieu (1989), é por meio do tato que sentimos o objeto que toca nossa pele, concomitantemente em que sentimos nossa pele tocada pelo objeto. Na contribuição desse autor, observamos uma aproximação ao conceito de *reversibilidade da carne* de Merleau-Ponty (1999, 2012).

No intuito de aproximarmos ainda mais os dois autores, recuperamos o conceito de *Eu-pele* de Anzieu (1989), no qual mãe e bebê são metaforicamente revestidos pela mesma pele. Aqui, a relação vivida por meio do tato é significativa, a ponto de mãe e bebê confundirem-se quando um toca o outro. Quando a mãe segura

o bebê em seus braços e o aperta contra seu corpo, o tocar e o ser tocado, ou seja, a *reversibilidade da carne* que nos traz Merleau-Ponty (1999, 2012), são intensos, de tal modo que Anzieu (1989) compreende-os em uma única pele.

Ao nos aprofundarmos no conceito de *Eu-pele*, embora pontualmente enfatizarmos a relação de tato entre mãe e bebê, Anzieu (1989) destaca a pele como meio primário de comunicação, capaz de gerar e estabelecer relações significativas com o outro. Atemo-nos à comunicação em virtude de ser o principal cuidado de Hundertwasser com suas peles. Entretanto, para que suas peles comuniquem-se, necessitam viver o tato, construindo relações significativas, como no caráter comunicativo do *Eu-pele* trazido por Anzieu (1989), e também se tocarem e serem tocadas ao ponto de se confundirem, compreendendo-as como carnes merleau-pontyanas.

Dessa forma, em nosso entendimento, nesse ponto, também há uma forte aproximação entre Merleau-Ponty (1999, 2012) e Hundertwasser. Para o primeiro, a carne é uma instância de relação, enquanto que, para o segundo, a pele é uma superfície de comunicação. Segundo as teorias, carne e pele são superfícies de comunicação inseparáveis. Quando chegamos ao limite da nossa pele ou carne, entramos em contato com a do próximo, estabelecendo, assim, uma relação de comunicação contínua.

Baseados em nossa experiência empírica, combinada à imersão das teorias citadas, observamos que, no ato de tocar e ser tocado, construímos nossas relações com o próximo. A partir da pele, estabelecemos uma comunicação contínua com o outro. Essa comunicação caracteriza-se como contínua, tendo em vista que não podemos nos esquivar do tocar e ser tocado – a *reversibilidade da carne* – e, por esse motivo, somos marcados por uma comunicação inesgotável com o próximo, assim como com o mundo.

Pensando nessa comunicação inesgotável – não a partir do conceito de carne merleau-pontyana, que é uma aproximação nossa, mas a partir do conceito de *pele* –, Hundertwasser cria e exerce uma nova profissão, a de médico da arquitetura. O termo médico nos remete à cura, denunciando que algo ou alguém está doente. Quanto ao termo arquitetura, vimos anteriormente que o artista utilizava-se dessa área para discutir as relações humanas. Portanto, conforme os termos sugerem, a profissão criada tinha por finalidade discutir, chamar a atenção, e, por que não, em um futuro mais distante, curar as relações interrompidas que o homem constrói consigo

mesmo, com sua morada e com o meio ambiente.

Quando Hundertwasser (1968, p. 1), em seu manifesto intitulado *Boicot a la arquitectura*, afirma que “increases the sickness of people locked in sterile monotony”⁹, ele se refere ao mal do isolamento e da não comunicabilidade. Para tal posição, recorreremos ao tato, ao tocar e ser tocado – *reversibilidade da carne* –, como possibilidade de romper esse isolamento e incitar a aproximação. De modo geral, encontramos em Merleau-Ponty (1999, 2012) uma sustentação teórica que vai ao encontro do desejo do médico da arquitetura, no caso, buscar a comunicação entre as peles.

O segundo conceito de que nos apropriaremos para repensar as peles hundertwasserianas é o *quiasma*. Para tanto, ainda investimos nos dois argumentos merleau-pontyanos utilizados até o presente momento: a dualidade que há entre o tocar e o ser tocado e a apropriação do corpo na percepção do mundo.

Em relação ao primeiro argumento, Merleau-Ponty (2012) afirma que o corpo é como uma folha de papel, um ser de duas faces. De um lado, coisa entre as coisas; de outro, aquilo que vê e toca. Na perspectiva do filósofo, o *quiasma* está no entrelaçamento, no ponto de encontro, entre a capacidade que o corpo possui de ver e tocar e no fato de ser visto e tocado.

Uma experiência citada pelo autor para se compreender o *quiasma* é a distinção de uma determinada cor. Conforme apontamos anteriormente, só distinguimos uma cor porque comparamos sua tonalidade com as tonalidades conhecidas. O ponto de encontro entre a cor observada e as cores conhecidas é o *quiasma*. Da mesma forma, em um exemplo nosso, podemos citar o sabor de uma fruta, o qual está no ponto de encontro entre a própria fruta e a percepção de quem a experimenta.

Com isso, no pensamento de Merleau-Ponty (2012), em uma relação quiasmática, não há como separar sujeito do objeto. Se pontualmente tomarmos a primeira pele hundertwasseriana como sujeito, tendo em vista sua capacidade de perceber por meio do tato, e as demais peles como objeto, em virtude de serem percebidas pela primeira pele, não há como separá-las. Desse modo, considerando as contribuições do filósofo, as peles se unificam.

Compreendemos que sujeito e objeto estão retidos em um enovelamento,

⁹ Aumenta as enfermidades das pessoas trancadas na estéril monotonia. (Tradução nossa).

denominado por Merleau-Ponty (2012) de *quiasma*, de tal forma que o corpo vidente e visível, tangente e tangível estão atados e interligados. O corpo pode exercer seu lado ativo de tocar, ver, perceber, revestir o mundo com sua carne, no entanto, carrega seu lado pacífico de ser tocado, visto, percebido e revestido. Analisando a teoria de Hundertwasser nessa perspectiva, as peculiaridades que a pele traz carregam consigo essa mesma dualidade destacada por Merleau-Ponty (2012).

Por essa razão, repensamos a relação quiasmática das peles hundertwasserianas, uma vez que, por serem peles, por meio do tato, possuem as mesmas características da carne merleau-pontyana. Já que as cinco peles tocam e são tocadas, é necessário considerar essa relação quiasmática, tendo em vista que esse conceito revelado por Merleau-Ponty (2012) é localizado, por meio do tato, nas peles aqui discutidas.

Para compreender o conceito *quiasma* a partir do nosso segundo argumento, citamos Nóbrega (2008), que, por sua vez, lembra-nos que a experiência perceptiva é uma experiência corporal. Para a autora, a percepção é o processo de juntar partes do ambiente ao sistema organismo entorno. O corpo apropria-se do entorno, por isso organismo entorno, em seu ato de percepção. Aqui, o encontro entre organismo e entorno nos aproxima do pensamento de Merleau-Ponty (2012): não há como separar o sujeito do objeto, nesse caso, o corpo do seu entorno.

Tomando Nóbrega (2008) como referência, refletimos sobre as peles de Hundertwasser, sobretudo a primeira pele, e sua relação com a percepção. Uma vez que, por meio do tato, a primeira pele (epiderme) é capaz de perceber o entorno, logo, na perspectiva de Nóbrega (2008), há uma relação simbiótica entre essa mesma pele com as demais. Se a percepção pode estar relacionada a apropriar-se do entorno, conseqüentemente, necessitamos repensar essa segregação entre as peles e compreendê-las a partir de uma relação única.

Nesse caso, o *quiasma* caracteriza-se como ponto de encontro de todas as peles, inclusive, destaque nosso, com a pele do outro. Dado que a identidade é a quarta pele criada pelo artista e que ela se dá a partir da relação com o outro, pois, em sua perspectiva, essa identidade é construída, estamos ligados ao outro devido a essa relação quiasmática de nossas peles.

Nesse pensar, nós nos completamos a partir do contato, da comunicação com o outro. Aprofundando-nos no conceito de *quiasma*, na obra *O visível e o invisível*, Merleau-Ponty (2012) cita a percepção como extensão de nós mesmos. Para o autor,

quando percebemos algo, estamos diante de uma compreensão individual, interiorizada, visto que a percepção é exclusiva de quem percebe. Para ser ainda mais radical, para o filósofo, não há como ter acesso à percepção do outro, pois tudo que se percebe é fruto de uma ação interna.

Tal posição implica dizer que, quando nos deparamos com o outro, o que há na verdade é a nossa percepção sobre o outro. A percepção se dá no mundo privado de quem percebe e, por essa razão, o outro se torna uma extensão desse mundo. Dessa forma, Merleau-Ponty (2012) considera o outro uma extensão de nós mesmos e, nesse pensamento, revela uma aproximação da concepção de Hundertwasser, o qual, por sua vez, ao abordar a quarta pele, também o considera fruto dessa extensão.

A expressão “a pele de um é a pele do outro”, surgida no decorrer da pesquisa, representa claramente nosso posicionamento na interação entre as teorias investigadas. Além do mais, vale ressaltá-la inicialmente para ratificar que nosso pensamento não é resultado exclusivo de uma teorização dos autores investigados, seguidamente para expor que a pele de um se encontra com a pele do outro em uma relação quiasmática entre ambas. Considerando que nós somos sujeitos (devido à nossa capacidade de perceber) e o outro é objeto (em função de ser percebido), um torna-se extensão do outro, pois, conforme nos advertiu Merleau-Ponty (2012), não há como separar sujeito do objeto.

Deparamo-nos aqui, novamente, com a comunicabilidade entre as peles, inclusive a ponto de considerar o outro extensão de nós mesmos. Esse pensamento nos remete à fase da pintura de Hundertwasser, sobretudo à sua dedicação aos espirais – elemento marcante em suas pinturas. Na concepção do artista, o centro do espiral está ligado ao íntimo do ser humano e, à medida que vai ganhando forma, vai ligando o entorno ao íntimo desse mesmo ser. No caso, analisando os espirais do artista, observamos o simbolismo do envolvimento do outro ao centro do ser.

Na teoria investigada, em nosso ponto de vista, o corpo se constrói por meio dessas relações, a partir desse envolvimento com o entorno que nos cerca. Ao apropriarmos desse entorno, simbolicamente vestimos o outro, uma vez que fazemos extensões de nós mesmos. Dessa forma, encontramos, na capacidade de percepção destacada por Merleau-Ponty (2012), argumentos próximos da Filosofia, capazes de repensar a relação quiasmática entre as peles, colocando-nos junto ao outro, comungando de uma mesma pele, atraindo-nos para o mesmo mundo.

Por fim, o terceiro conceito de Merleau-Ponty (2012) de que nos apropriaremos

é a *fé perceptiva*. Para o filósofo, nessa relação de entrelaçamento, o corpo vidente revela-se visível, juntamente a outras coisas visíveis, e isso assegura estar inserido no grande espetáculo da vida. Desse modo, podemos conjecturar que o corpo se faz presente no campo da percepção, mas antes mesmo que se disponha a perceber, esse mesmo corpo se põe a aparecer, ou seja, há um horizonte a ser percebido que antecede a própria percepção.

É por essa razão que, para Caminha (2015), uma coisa visível não é um dado isolado, mas uma manifestação incorporada ao mundo. Ainda nessa mesma perspectiva, “não há percepção sem paisagens que possam revelar as aparências das coisas percebidas” (CAMINHA, 2016, p. 255). Para que possamos perceber as coisas à nossa volta, é necessária a existência de um horizonte que congregue tudo que possa ser percebido. Para a certeza que temos da existência desse horizonte, Merleau-Ponty (2012) refere-se como *fé perceptiva*.

Repensando a Teoria das Cinco Peles a partir desse conceito, Caminha (2016), por meio de Merleau-Ponty (2012), faz-nos despertar para o fato de que as percepções obtidas na experiência prática desta pesquisa, assim como outras experiências perceptivas, estão em meio à paisagem. E ainda mais, antes mesmo de construirmos nossas percepções sobre as peles hundertwasserianas, há uma existência prévia dessas mesmas peles no horizonte a ser percebido. As cinco peles se fazem presentes no horizonte da vida, conforme as contribuições de Merleau-Ponty (2012), anteriormente à construção da nossa percepção sobre elas.

Não obstante as peles habitarem o horizonte das coisas a serem percebidas antes mesmo de exercermos a percepção, é a partir do ato de percebê-las que as incorporamos ao nosso mundo particular. Como bem assinalou Caminha (2012) em escritos que aproximam fenomenologia e educação, a percepção é a experiência de se relacionar com a existência do próprio mundo. É por meio dela que nos relacionamos com o mundo, ou melhor, é a partir dela que construímos o nosso mundo. Nesse pensamento, perceber as peles é condição para que elas sejam incorporadas e, com isso, habitarem o mundo particular de quem as percebe.

Desse modo, ainda que as experiências vividas no momento empírico desta pesquisa nos incitem à percepção, foram essenciais para incorporar as peles hundertwasserianas ao mundo particular de cada sujeito participante. Esse pensamento nos remete a Hundertwasser, sobretudo aos seus manifestos *Manifesto Against Rationalism in Architecture* (1964), *Tu derecho a la ventana* (1972), *Window*

dictatorship and window right (1990) e *Demonstration against rationalism in architecture* (1997), os quais destacam a liberdade que cada sujeito deveria ter em construir suas próprias peles.

Quando o artista afirma que “the individual is never identical, we defend ourselves against normalization”¹⁰ (HUNDERTWASSER, 1990, p. 1), há uma clara evidência à construção individual das peles, que deve estar próxima à liberdade e distante da normatização. Essa liberdade proposta pelo artista trata-se da mesma liberdade que nos traz Caminha (2012), apoiado em Merleau-Ponty (2012), ao abordar a construção do mundo particular no momento da percepção. A diferença entre eles, sutil é verdade, está no fato de, enquanto o segundo fala sobre a construção do mundo particular, o primeiro refere-se a peles, entretanto, ambos destacam a liberdade como condição essencial.

A liberdade para a construção das peles – ou do mundo particular, para citar também o termo merleau-pontyano – é o destaque do manifesto *Manifesto Against Rationalism in Architecture* (1964). Aqui, o artista defende que a liberdade a que ele se refere deveria ser expressa na arquitetura. Para ele, “in architecture freedom is a precondition”¹¹ (HUNDERTWASSER, 1964, p. 1), e, por essa razão, em nosso ponto de vista, essa liberdade deve ser preservada, para que, por meio desse ato de liberdade, possa ser construída e reconstruída e, com isso, incorporada ao mundo particular de cada um.

A busca pela liberdade na construção das peles pode ser observada, inclusive, no discurso nu – forma de expressão próxima à nudez, criada pelo artista para refletir a Teoria das Cinco Peles. Nesse discurso, o artista expõe sua teoria no intuito de difundi-la, bem como de chamar a atenção para a liberdade que ela preconizava. O nu, em seu discurso, simboliza o despir-se das influências exteriores, para que seja possível construirmos e reconstruirmos, por nós mesmos, as nossas peles.

Nesse contexto da liberdade na construção de nossas peles e do nosso mundo particular, uma passagem da obra *O visível e o invisível* (MERLEAU-PONTY, 2012) cabe ser mencionada. Nela, o autor cita o exemplo de estar sentado diante de sua mesa e conseguir enxergá-la. Entretanto, ele opta por pensar na ponte da concórdia e, por essa razão, seus pensamentos não estariam mais ali, presos à mesa, mas em um local muito mais distante, no caso, na própria ponte da concórdia. É bem verdade

¹⁰ O individual nunca é idêntico, defendemos nós mesmos contra a normalização. (Tradução nossa).

¹¹ Na arquitetura a liberdade é uma pré-condição. (Tradução nossa).

que a ponte não está próxima fisicamente, no entanto, o fato de reportar-se a ela possibilita sua inserção ao mundo particular de quem a reportou. Nessa perspectiva, em nosso movimento de incorporar as peles ao mundo particular de cada um, mesmo as peles mais distantes fisicamente são integradas a partir da capacidade de extrapolar a percepção das coisas mais imediatas.

Sendo assim, no horizonte da visão ou quase-visões – termo utilizado pelo autor quando se refere a percepções mais distantes, como o exemplo da ponte da concórdia –, está o mundo em que habitamos (MERLEAU-PONTY, 2012). A partir dessa sentença, podemos conjecturar que só faz parte do mundo próprio de cada um aquilo que estiver no horizonte e for percebido livremente pelo sujeito. Assim, Caminha (2016, p. 264) nos lembra que “a existência única ou distinta não pode se libertar do horizonte da paisagem”. Repensando a teoria investigada a partir desse contexto, as peles necessitam ser percebidas para fazerem parte do mundo próprio de quem as percebe, mas, acima de tudo, para existirem. No contrário, as peles vagam em um horizonte não percebido, ilhadas em uma não comunicação com os sujeitos.

Desse modo, apontamos aqui argumentos ligados aos três conceitos merleau-pontyanos – *reversibilidade da carne*, *quiasma* e *fé perceptiva* –, os quais, por sua vez, fazem-nos repensar a Teoria das Cinco Peles. Inicialmente, em relação à *reversibilidade da carne*, observamos que as peles estão revestidas, do ponto de vista filosófico, pelo mesmo elemento – a carne – e, com isso, são todas capazes de se comunicarem. A partir do conceito de *quiasma*, vimos que essa comunicação, alimentada pela capacidade de tocar e ser tocada, desenvolve nas peles a possibilidade de perceber o entorno, a ponto, inclusive, de considerar o outro, mesmo que subjetivamente, extensão de si mesma. Entretanto, por meio da *fé perceptiva*, observamos que, para tanto, é preciso perceber as peles e, com isso, incorporá-las ao mundo particular de quem as percebe.

A partir desses três conceitos merleau-pontyanos, observamos que nossa compreensão da Teoria das Cinco Peles se aproxima da reflexão primeira de Hundertwasser. De acordo com o artista, “Progress is setback and setback becomes progress”¹² (HUNDERTWASSER, 1975. p. 1). Analisando essa passagem, por vezes, para progredir é preciso retroceder. Nesse caso, em nosso ponto de vista, para progredir em relação à teoria estudada, precisamos retroceder, ou seja, nos ater à

¹² Progresso é retrocesso e retrocesso torna-se progresso. (Tradução nossa).

ideia primeira e central do artista: a interação que há entre as peles.

Para Merleau-Ponty (1999, 2012), a carne é uma instância de comunicação, enquanto que, para Hundertwasser, as peles são frutos dessa mesma comunicabilidade. Tanto no conceito de carne do filósofo – exposto no aprofundamento dos conceitos adotados – como no conceito de pele do artista, ambas constroem extensões que partem do próprio corpo, capaz de comunicar-se com o mundo incorporado.

Ao compreender os conceitos propostos por Merleau-Ponty (1999, 2012), identificamos a centralidade da percepção do objeto em sua teoria. Quando o filósofo coloca o problema do objeto, refletindo a relação dele no ato perceptivo, compreendemos que é a partir da percepção que construímos nossa relação com o mundo. Do mesmo modo, as aproximações apontadas entre o pensamento de Merleau-Ponty e a Teoria das Cinco Peles a partir dos conceitos citados, levam-nos a considerar que, por meio da percepção de nossas peles, também construímos nossa relação com o mundo.

Ainda analisando os conceitos citados, observamos que, ao sublinhar o problema do objeto, Merleau-Ponty (1999, 2012) realça a troca que há entre nós e o objeto, do qual nos apropriamos no ato perceptivo. Nesse caso, o filósofo faz do objeto uma extensão de nós mesmos. Da mesma forma, quando investigamos as peles de Hundertwasser, observamos que, igualmente, fazemos dessas peles nossa extensão, revestindo-as, subjetivamente, também com uma porção de nós mesmos. Assim, com base nessa aproximação, entendemos que, em ambos os autores, o que está em cena é a relação construída no ato perceptivo.

Entretanto, a percepção construída a partir da carne merleau-pontyana e das peles hundertwasserianas está ligada a um conhecimento sensível do mundo, definido por Merleau-Ponty (1999) como *estesia*. A percepção é um acontecimento do corpo fundamentada em dois pilares: o primeiro trata-se do movimento, essencial para gerar experiências, enquanto que o segundo é a capacidade de sentir a experiência vivenciada no primeiro momento. Para esse último, o filósofo refere-se como *estesia*.

A noção de corpo estesiológico evidencia experiências no corpo capazes de reconstruir a maneira de ver o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Nóbrega (2008), objetivando apresentar uma revisão conceitual sobre percepção nas obras de Merleau-Ponty, destaca a experiência do corpo como um conhecimento sensível do mundo. A autora afirma que, ao se debruçar nas obras analisadas, sente-se convidada

a um mergulho no universo do sensível.

A estesia destacada na obra do filósofo, ratificada na investigação de Nóbrega (2008), é essencial para que possamos nos sensibilizar para as peles envolvidas na teoria proposta por Hundertwasser. A promoção de experiências relacionadas às cinco peles, incitando o mergulho no universo da sensibilidade, é capaz de reconstruir a maneira de compreendermos essas mesmas peles – apostando no argumento merleau-pontyano. No caso, em nosso ponto de vista, a teoria investigada seria melhor compreendida por meio do conhecimento sensível de mundo.

Experiências estesiológicas, diante da sua capacidade de reformular a forma de enxergarmos o mundo, podem revelar-se como alternativa para se repensar as peles da teoria investigada. Nóbrega (2014), ao pesquisar a noção de corpo em Merleau-Ponty, destaca a ênfase que o autor traz para a sensorialidade. Portanto, fundamentados em tal informação, somos levados a crer que o conhecer se dá no sentir e, por essa razão, a sensibilização para as peles pode ser um caminho para melhor conhecê-las.

2.3 Encerrando com a psicanálise de Winnicott

Observamos que a forma de compreender o mundo está ligada a um saber estesiológico (MERLEAU-PONTY, 1999). Em uma relação aproximada ao universo do sensível, o corpo conhece, experimenta e vivencia o mundo que o cerca. Dessa forma, os significados que damos ao mundo, ao contexto que nos envolve, surgem a partir da nossa experiência vivida.

Nesse pensar, a filosofia merleau-pontyana evidencia a experiência do sentir, fundamentando a percepção das peles investigadas. No entanto, a construção do saber estesiológico para as cinco peles vela uma relação aproximada com o meio. Uma vez que as cinco peles habitam o nosso entorno, compreendê-las revela um despertar para o mundo que nos cerca.

Para Merleau-Ponty (2012), o corpo visível permanece incompleto, inacabado, aberto e constitui-se a partir da relação que se estabelece com o meio. Na mesma investigação apontada anteriormente, na qual Nóbrega (2014) apresenta a noção de corpo nas obras do filósofo, encontra-se na animalidade – conjunto de características próprias do animal – uma coesão entre o homem e o meio em que vive. A autora apresenta, ainda, uma noção de inerência, em que o corpo constrói-se a partir da relação com a cultura, com a história e com o mundo.

A investigação de Lacince e Nóbrega (2010), relacionada à criação artística na dança, pode ser citada como outro trabalho que nos aproxima do meio que nos cerca, justificado por argumentos merleau-pontyanos. Segundo as autoras, a noção de carne representa o envolvimento do corpo no mundo por meio da sensorialidade, e elas encontram, na criação artística, uma forma de explorar a sensorialidade perante o mundo.

É bem verdade que são vários os trabalhos que se apropriam dos argumentos merleau-pontyanos para aproximar o homem ao mundo em que vive (CAMINHA, 2012, 2016; NÓBREGA, 2008, 2014; NAFFAH, 2015; GOMES, 2016; FIGUEIREDO, 2016; SOUZA; SANTOS, 2016). Dentre esses, é consenso o argumento de que o corpo faz do mundo uma extensão de sua carne. Na pesquisa de Moreira (2004), embora o enfoque seja descrever a releitura que Merleau-Ponty faz da fenomenologia de Husserl, há um realce para a transcendência da perspectiva dualista que divide o homem em interior e exterior. Visto que o campo da revelação do mundo é o campo da experiência, o homem é o mundo e o mundo é o homem – palavras merleau-pontyanas retiradas da sua própria pesquisa.

Os argumentos do filósofo que nos levam a conceber o homem imbricado no mundo nos incitam a considerar que esse mesmo homem ampara-se no mundo para constituir uma espécie de mundo individual. Na obra *O visível e o invisível*, Merleau-Ponty (2012) evidencia que, por meio da percepção, cada um constrói seu mundo privado, conforme apontamos ao aprofundar o conceito de *reversibilidade da carne*. É verdade que, mais à frente da mesma obra, o autor afirma que os mundos privados comunicam-se e encontram-se em um mundo mais amplo. Entretanto, para que isso seja possível, precisamos nos amparar em nossas próprias percepções individuais, construindo nossa visão particular de mundo.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, amparamo-nos nas peles hundertwasserianas para construir nosso mundo privado. Uma vez que as peles estão presentes no mundo, formamos nossa percepção sobre elas, tornando-as parte do nosso próprio mundo. Para Merleau-Ponty (1999), a percepção acontece à medida que o objeto é incorporado ao corpo. No caso das peles, percebê-las é um caminho que nos leva a incorporá-las, integrando o mundo privado de quem as percebe.

No entanto, despertarmo-nos para a consciência de que nos amparamos nas peles para nos constituir, encaminhar-nos para uma nova reflexão sobre nosso corpo e/ou existência. A percepção de que não somos seres fechados, limitados e acabados

enquanto corpo, de tal modo que somos subjetivamente formados por outras peles, impulsiona-nos a descobrir outras formas de compreender o próprio corpo e/ou viver.

Podemos associar essas revelações sobre corpo e/ou maneiras de viver ao descobrimento do bebê winnicottiano de que não é onipotente – que, por sua vez, é levado, a princípio, a um quadro de desamparo. Para Winnicott (1975), o bebê quando nasce desenvolve a ilusão de onipotência, visto que seu cuidador satisfaz todas as suas necessidades. Porém, com o passar do tempo, esse mesmo cuidador cria naturalmente situações de desilusões, essenciais para que o bebê não se perceba mais como onipotente e compreenda que há um mundo à sua volta.

Da mesma forma, compreender que há peles que subjetivamente fazem parte do nosso corpo desperta-nos para a visão equivocada que possuíamos de um corpo limitado, fechado e acabado. Em ambos os exemplos – o nosso e o do bebê winnicottiano –, há uma desilusão, um desamparo, por imaginarmos o corpo e/ou a vida de uma forma e revelar-se de outra. Entretanto, nos dois casos, essa desilusão nos encaminha para o aprendizado de que há um mundo ao nosso redor, que nos cerca e já nos pertencia, pois, para Merleau-Ponty (1999, 2012), a nossa existência não pode se libertar do horizonte em que vivemos.

Todavia, o desamparo winnicottiano é importante e salutar para que a criança busque sua própria forma de existência. É por meio da sensação de estar desamparado que a criança gradativamente conquista sua independência relativa¹³ e aos poucos desenvolve sua maturidade. Tal circunstância provoca a reconstrução de um olhar para o mundo de modo renovado. É bem verdade que o desamparo do qual nos apropriamos não tem a perspectiva de uma teoria do desenvolvimento, como na obra de Winnicott (1975). Não necessariamente nos apropriamos do conceito de desamparo de forma literal, mas nos atemos aqui à construção de situações que, assim como na teoria psicanalítica, permitem uma reconstrução da visão de mundo.

Para tanto, Winnicott (1975) destaca a importância de se criarem espaços onde a criança possa vivenciar experiências pessoais, exercitar sua criatividade e, com isso, reconstruir sua interpretação do mundo. Gurfinkel (2016), Caminha (2016), Bandeira (2016) e Gomes-da-Silva (2016) ressaltam o importante papel do educador em criar espaços como esses, tendo em vista que, em ambientes como a escola, as

¹³ Para Winnicott (1975), a independência sempre será relativa, visto que, por vivermos em sociedade, sempre dependemos de alguém.

crianças experimentam as primeiras separações do contexto familiar e, assim, vivenciam novas experiências. Resta claro que, em ambientes dessa natureza, a criatividade deve ser sempre estimulada.

Nessa perspectiva, compreendemos que vivências capazes de realçar a Teoria das Cinco Peles promovem experiências para as crianças, estimulam a criatividade e alteram a percepção que elas possuem de corpo/mundo. Em nosso ponto de vista, quando vivências como essas acontecem no âmbito escolar, transformam esse ambiente em um espaço potencial para a criatividade, oportunizando, assim, refletir sobre a escola a partir de um olhar winnicottiano, como propõe Bandeira (2016) em seu texto *A escola como espaço potencial*.

Quando os autores citados ressaltam o importante papel do educador e da escola na formação de crianças criativas, sinalizam o destaque que Winnicott (1975) atribui à criatividade infantil. Para ele, a criatividade representa uma área intermediária do ser, que, por sua vez, está localizada entre o objetivo e o subjetivo e pode ser experimentada intensamente nas atividades que envolvam artes, criação e no viver imaginativo. Além do mais, para o autor, acessar a área intermediária é uma das características que nos tornam humanos e, por essa razão, deve ser preservada.

Como bem assinalou Winnicott (1975) em *O brincar e a realidade*, a área intermediária contempla aspectos reais e imaginários, pois a criança importa fenômenos da realidade externa à medida que considera suas fantasias internas. Transitar por essa área está associado à saúde, segundo Winnicott (1975). Na perspectiva do psicanalista, o indivíduo preso no mundo da fantasia, ou enclausurado na realidade externa, não se encontra em um estado saudável. Tendo em vista que as atividades que sensibilizam para as cinco peles contam com o viver imaginativo das crianças para refletir o corpo da realidade, temos, aqui, uma aproximação ao conceito de saúde.

Ainda para Winnicott (1975), à medida que a criança brinca, acessa a área intermediária. Com isso, ao executar atividades que estimulem a imaginação, a criança vai descobrindo no brincar formas de ser criativo e, portanto, transporta para a vida real a criatividade aprendida na brincadeira. Sendo assim, é por meio da percepção criativa, vivenciada na área intermediária do ser, que o indivíduo vai descobrindo que a vida vale a pena ser vivida. É por essa razão que o viver criativamente constitui um estado saudável na teoria winnicottiana, pois contribui para o amadurecimento do indivíduo perante a vida.

Cumprir dizer que a criatividade de Winnicott (1975) está associada a uma perspectiva ampla, a uma dimensão maior, a uma compreensão coletiva do relacionar-se com a vida. Para o autor, o viver criativo desperta o indivíduo para a realidade externa, incentivando-o a tomar parte da vida em comunidade. Nessa mesma perspectiva, podemos afirmar que sensibilizar-se para as cinco peles também nos aproxima da vida em comunidade, visto que, em nossa compreensão, trata-se de uma teoria que aborda relações.

Em nosso ponto de vista, conscientizar-se das cinco peles hundertwasserianas nos desperta para as relações que construímos com o mundo. Encontramos nessas relações formas de exercitar a criatividade e, com isso, alterar a percepção que temos da vida. A reconstrução da percepção nos direciona a uma nova compreensão: de que a vida vale a pena ser vivida – tendo em vista que dialoga com a criatividade, aproximando-nos do conceito de saúde winnicottiano. Assim, de forma sucinta, podemos afirmar que o conscientizar-se das peles nos ampara para o viver criativo, com sentido de comunidade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A perspectiva fenomenológica

O presente estudo fundamentou-se na perspectiva fenomenológica e, por essa razão, a pesquisa aprofundou-se nos sentidos do fenômeno investigado bem como na compreensão da experiência vivida. Para Bicudo (2011), a pesquisa fenomenológica caracteriza-se como investigação voltada para a percepção do sujeito; ou seja, concentra-se nas vivências sentidas e descritas pelo pesquisado.

A experiência vivida constitui-se como elemento central da pesquisa fenomenológica, uma vez que o pesquisador adota a postura de Epoché, ato de suspender temporariamente os seus juízos em relação ao fenômeno pesquisado. A vivência acontece a partir de um fenômeno revelado por sujeitos contextualizados, indicando seus desdobramentos por meio da linguagem (ALES BELLO, 2006; BICUDO, 2011).

A pesquisa fenomenológica não se sustenta em vivências pautadas em uma estrutura linear, construída em uma lógica de antes e depois, de causa e consequência (ALES BELLO, 2006; BICUDO, 2011). Desse modo, embora contássemos com um planejamento prévio, a pesquisa foi alcançando profundidade no decorrer do seu

processo. É evidente que, em seu desenvolvimento, contamos com todo o rigor metodológico, contudo sempre atentos aos caminhos revelados.

É consenso entre Ales Bello (2006) e Bicudo (2011) que não se obtêm verdades lógicas sobre fenômenos investigados, mas indicações do modo de pensar e de se mostrar, considerando que a tarefa fundamental da fenomenologia é descrever e não explicar. Com isso, a partir dos caminhos revelados em nosso ato de pesquisa, distanciamo-nos da tentativa de apresentar uma verdade lógica e absoluta à medida que expomos nossa compreensão do fenômeno investigado. Nossa posição foi deixar que o fenômeno estudado se mostrasse enquanto tal.

3.2 Delineamento do estudo

Nossa pesquisa é de abordagem qualitativa. Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é aquela que tem o ambiente natural como fonte direta e o pesquisador como instrumento fundamental. Nesse pensar, vale salientar que compreendemos campo como um espaço aberto, inacabado, interativo, incapaz de isolar-se. O campo é local de encontro entre pesquisador e pesquisados; onde experiências perpassam, cruzam-se, entrelaçam-se, influenciam-se e modificam-se.

Por tratar-se de uma pesquisa fenomenológica, contamos com a participação efetiva dos narradores da pesquisa no desenvolvimento do trabalho, no qual fortaleceu ainda mais nossa opção de valorizar as vivências dos sujeitos investigado no lugar de fazer prevalecer as leituras construídas pelo pesquisador.

3.3 Local da pesquisa

A opção da escola está intimamente ligada à compreensão de que, nesses espaços, não deve haver uma supervalorização dos processos educativos de natureza intelectual em detrimento das situações de convivência (CAMINHA, 2012). Para nós, a escola é um local privilegiado onde se aprende a conviver. Caminha (2012) destaca que a escola pesquisada, em uma perspectiva fenomenológica, pode nos ensinar a, coletivamente, cuidar do outro bem como descobrir formas de convivência.

Desse modo, optamos por construir nossa pesquisa na escola Instituto Pessoaense de Educação Integrada (IPEI) da cidade de João Pessoa – PB. Nesse local, encontramos uma visão de educação integrada, com experiências curriculares que aproximam os alunos, correspondendo, assim, a nossa percepção de escola

como espaço de convivência.

Além disso, o IPEI foi uma das primeiras escolas da cidade de João Pessoa – PB que buscou trabalhar com uma concepção alargada de corpo humano. Atualmente, os trabalhos na escola fundamentam-se em Capra (1983) que, por sua vez, compreende o corpo humano em uma perspectiva ampla e plural, entendendo-o em seus aspectos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Tomando Caminha (2012) – que reconhece a escola como um lugar de ricas experiências em uma situação permanente de diálogo –, enxergamos, na perspectiva ampla de corpo humano, uma aproximação entre a teoria pesquisada e a compreensão de corpo adotada pela escola.

Um outro critério importante, decisivo para escolhermos o IPEI para a realização da nossa intervenção, está ligado ao corpo pedagógico dessa mesma escola. Atualmente, essa escola é dirigida por uma das fundadoras, que por sua vez, possui formação em artes. Por essa razão, as atividades desenvolvidas, tradicionalmente, dialogam com trabalhos que incentivam construções artísticas. Com isso, elegemos tal escola, por acreditarmos que nossa proposta seria bem acolhida, bem como, por considerar que essa vertente artística teria muito a contribuir em nossa pesquisa fenomenológica, uma vez que está fundamentada, também, no pensamento de um artista.

Embora a escola possua essa vertente artística, no período em que ocorreu nossa intervenção, não houveram atividades extras dessa natureza. Desse modo, as crianças dedicaram-se de forma complementar, exclusivamente, a nossa intervenção.

3.4 Narradores da pesquisa

Adotamos o termo narradores da pesquisa inspirados nas especificidades da pesquisa fenomenológica. Dentre essas, fazemos um destaque a postura de *epoché*, no qual, corresponde a uma postura do pesquisador em suspender os juízos, deixar em suspenso seu conhecimento prévio sobre o assunto e, com isso, dar voz ao sujeito pesquisado para relatar sobre suas vivências. Nesse pensar, em face da relevância da experiência do sujeito pesquisado, nos quais narrarão sobre suas experiências vividas, consideramos coerente denomina-los dessa maneira.

Para a definição dos narradores da pesquisa, consideramos estudos (GUEDES; OLIVEIRA; PAULO, 2017; OLIVEIRA; FISCHER, 2016; CANESTRARO, ZULAI; KOGUT, 2008) que apontam a carência, no Ensino Fundamental, de aulas de

Educação Física criativas, inovadoras, capazes de integrar os alunos. Tendo em vista essa carência, optamos por direcionar nossa pesquisa a esse público.

No Ensino Fundamental, definimos o quarto e/ou quinto ano – ou seja, crianças entre nove e dez anos – como ideais a participarem da pesquisa. Optamos por essa faixa etária por compreendermos que, em nossa pesquisa, são necessárias crianças com uma maior capacidade de comunicação em relação às experiências vivenciadas. Para Piaget (1999), crianças dessa faixa etária não confundem mais seu próprio ponto de vista com o dos demais. Desse modo, há uma maior probabilidade de que os relatos das atividades vivenciadas sejam consequências de formulações próprias, embora influenciadas pelos demais, mas, sobretudo, próprias.

Ainda para Piaget (1999), é nessa faixa etária que as crianças começam a libertar-se de seu egocentrismo social. Tal afirmação nos impulsionou ainda mais para a faixa etária escolhida, posto que abandonar o egocentrismo nos remete à importância da convivência destacada por Caminha (2012), utilizada como critério na seleção da escola pesquisada.

Cumprir dizer que, durante toda nossa intervenção, obtivemos a presença assídua das crianças em nossas aulas. Certamente houveram ausências, no entanto, foram pontuais, não interferindo negativamente em nossa pesquisa.

3.5 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos em nossa pesquisa vinte alunos da escola IPEI, matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental. Uma vez que estava prevista, em nossa intervenção, a interrupção em virtude das férias de final de ano, optamos pela turma do quarto ano. Isso porque, na continuação de nosso processo interventivo, ou seja, no ano seguinte, as crianças estariam matriculadas no quinto ano e, portanto, ainda condizentes às justificativas descritas acima.

É importante lembrar que foram excluídos alunos que, por sua vez, não foram autorizados pelos seus responsáveis.

3.6 Intervenção: aspectos gerais

Quanto ao planejamento da nossa intervenção, levamos em consideração a população, abordagem, cenário, duração da intervenção, estratégias de ação e avaliação. Em relação à população e à abordagem, definimos crianças com as quais

trabalhamos as abordagens social, político e ambiental. Quanto ao cenário, à duração da intervenção e às estratégias de ação, escolhemos, respectivamente, a escola, um programa interventivo de três meses com dois encontros semanais, e estratégias individuais e em grupo. Por fim, avaliamos periodicamente nossa intervenção no intuito de mantermo-nos vigilantes em relação a possíveis problemáticas que pudessem surgir.

Quanto às obras que serviram de suporte teórico para a intervenção, utilizamos diversos manifestos escritos por Hundertwasser, *Hundertwasser* (RAND, 2007), *O poder da arte: Hundertwasser o pintor das cinco peles* (RESTANY, 2003), *Fenomenologia da percepção* (MERLEAU-PONTY, 1999), *O visível e o invisível* (MERLEAU-PONTY, 2012), *Tocar: o significado humano da pele* (MONTAGU, 1988), *O Eu-pele* (ANZIEU, 1989). As obras ligadas ao artista Hundertwasser e ao filósofo Merleau-Ponty foram fundamentais para a compreensão de conceitos essenciais como o de *pele*. Por outro lado, as obras de Montagu e Anzieu nos auxiliaram a enxergar no tato qual seria a melhor maneira de trabalhar este conceito.

Consideramos as aulas de Educação Física um ambiente propício para estimular o tato em razão de haver, nessas mesmas aulas, uma forte tendência em se promover contato. Além disso, os narradores da pesquisa são constituídos de crianças e, para Montagu (1988), a estimulação tátil durante a infância é fundamental para o desenvolvimento do comportamento quando adulto.

Ainda para Montagu (1988), há uma ordem no desenvolvimento sensorial no período de formação da criança: inicialmente, forma-se a dimensão tátil, seguida da dimensão auditiva e visual sequencialmente. Para o autor, o fato de a dimensão tátil formar-se primeiro revela o valor desta em relação às demais dimensões. Por essa razão, é necessário estimular experiências táteis na infância.

Na mesma linha de Montagu (1988), Anzieu (1989) destaca a pele como um meio primário de comunicação com o outro. É por meio da pele que construímos relações significativas, pois o tato fornece um aprendizado sobre a sensação da percepção “externa” e “interna”. Através da pele, a criança aprende a diferenciar o seu do espaço dos demais; estando implícita, nesse aprendizado, a relação de convivência.

Com isso, o desenvolvimento sensorial destacado por Montagu (1988), a necessidade de estimulação tátil em crianças e os argumentos de Anzieu (1989) da pele como comunicação em favor da convivência justificam nossa escolha em

priorizarmos atividades que estimulem o tato em nossa intervenção.

3.7 Intervenção: informações relevantes

Nossa intervenção ocorreu entre 03 de outubro de 2016 e 03 de abril de 2017. Vale ressaltar que, nesse período, houve um recesso de trinta dias devido às férias de fim de ano. Ao longo desse tempo, foram ministradas vinte aulas que, por sua vez, e a pedido da escola, foram estruturadas do seguinte modo: duas aulas semanais, segundas e quartas, com uma hora de duração, das 14h às 15h.

O número de aulas foi definido a partir da saturação teórica, proposta por Fontanella et al. (2011). Para os autores, saturação teórica é a completude na coleta de informações à medida que o pesquisador constata que novos elementos, surgidos a partir do campo de observação, pouco acrescentam à discussão da teorização almejada.

A fim de um melhor aproveitamento, submetemos a pesquisa ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Nosso projeto foi aprovado e, com isso, recebemos duas bolsas que foram destinadas a dois alunos da graduação. Como critério de seleção para as bolsas, selecionamos alunos que demonstraram interesse em pesquisa e no projeto em si. Dessa forma, durante a intervenção, foi possível contar com o apoio desses mesmos alunos.

Além disso, tivemos o apoio do corpo pedagógico da escola IPEI, sobretudo da professora de classe, da professora de Educação Física, da psicopedagoga e psicóloga da escola. A professora de classe cedeu parte da carga horária para que a intervenção fosse realizada. Já a professora de Educação Física, além de ceder parte da carga horária, nos acompanhou e auxiliou nas atividades propostas. Por fim, a psicopedagoga e a psicóloga acompanharam toda a intervenção, alimentando-nos de informações sobre cada criança, essenciais para o aprofundamento da investigação.

As aulas foram divididas em três momentos: encantamento para a atividade, aprofundamento da atividade e organização do pensamento. O encantamento para a atividade consiste em conquistar a atenção das crianças para o conteúdo que será vivenciado. Nesse caso, evidenciamos as peles para que fossem percebidas e interpretadas. Para Merleau-Ponty (2012), é preciso que aquele que olha não seja estranho ao mundo que olha e, por essa razão, evidenciar as peles é um caminho para percebê-las.

O aprofundamento da atividade está ligado à vivência em si, marcada por

movimentos corporais dotados de sentidos e significados. À medida que as crianças eram instruídas a vivenciar as atividades, formulavam espontaneamente comentários sobre as experiências vividas, ligadas, muitas vezes, às peles percebidas. Isso porque, para Merleau-Ponty (2012), Caminha (2012) e Nóbrega (2008), a experiência perceptiva é uma experiência corporal.

Por fim, no momento da organização do pensamento, e por meio da linguagem, as crianças compartilhavam suas experiências no intuito de construir uma compreensão coletiva das situações vivenciadas. Vale salientar que não restringimos linguagem à comunicação verbal, pois estendemo-la a outras formas de expressão, como, no caso, o desenho.

Destacamos que as aulas começavam e terminavam com um círculo que congregava todas as crianças. O círculo inicial, construído no momento do encantamento para a atividade, recuperava as reflexões da última aula, esclarecendo, também, a atividade a ser vivenciada. O círculo final, formado no momento da organização do pensamento, repercutia a atividade.

Cumpramos dizer que a iniciativa de subdividirmos nossas aulas em três momentos foi inspirado em Gomes-da-Silva (2015). Embora o autor utilize esta estratégia didática para finalidades diferentes das nossas, nos sensibilizamos com esta iniciativa, uma vez que incentiva o envolvimento das crianças nas atividades propostas.

3.8 Intervenção: a reflexão

Conforme dito anteriormente, nossas aulas foram subdivididas em três momentos. Dentre esses, o momento organização do pensamento foi utilizado para avaliarmos nossas aulas, juntamente com as crianças. Desse modo, nesses momentos, refletíamos sobre o conteúdo problematizado em nossas rodas de conversa, bem como, construíamos desenhos que, por sua vez, estavam ligados ao conteúdo vivenciado.

Os modos pelos quais as experiências foram registradas exigiram espaços diferenciados. No que concerne a reflexão, optamos por concentrá-la em um local específico da escola, a exemplo da sala de leitura em virtude do clima acolhedor e aconchegante do ambiente.

À medida que elegemos um local para construir as reflexões, observou-se que os alunos associavam o ambiente a uma experiência reflexiva de busca do aprendizado. Com isso, conseguimos realçar a esfera do espírito, destacada por Ales

Bello (2006). Para o autor, a pesquisa fenomenológica revela duas formas de registrar as experiências vividas: a primeira, denominada de impulso psíquico, são atos e pensamentos involuntários, consequência de uma reação à situação vivida. A segunda, intitulada de espírito, são ações e ponderações que avaliam, julgam e decidem a partir da mesma situação experimentada.

As informações coletadas nos momentos de reflexão foram analisadas e, posteriormente, discutidas com a psicopedagoga e psicóloga da escola. Nossa intenção foi conhecer as particularidades de cada criança para que nossa compreensão das reflexões fosse melhor aprofundada.

Dividimos nossa intervenção em dois momentos: o primeiro, denominamos de “experiências do sentir”; o segundo, por sua vez, será abordado posteriormente. Com a intenção de expor as aulas do primeiro momento, de uma forma que permitisse o diálogo com considerações pontuais, optamos por descrevê-las. Dessa forma, mesmo cientes da perda que há em traduzir as experiências, tratamos de cercar o leitor com uma maior riqueza de detalhes, visto que, para a fenomenologia, a única forma de termos acesso à experiência do outro é por meio da linguagem.

3.9 Intervenção: descrição das aulas nas experiências do sentir

Nossa primeira aula deu-se no contato inicial com nossos narradores. Após a apresentação da intervenção, a intenção foi compreender qual a visão as crianças possuem de pele. Para isso, antes de abordarmos a Teoria das Cinco Peles, disponibilizamos materiais que possibilitassem a construção de desenhos. Depois de distribuídos os materiais, pedimos que observassem a seguinte recomendação: “desenhe sua pele”.

Na segunda aula, após analisadas as compreensões dos alunos, optamos por refletir sobre outras possibilidades da pele. Nesse momento, as crianças deram novos sentidos a pele que, por sua vez, nos permitiram contextualizar a teoria de Hundertwasser. Após a reflexão, as crianças se dividiram em duplas. Cada dupla sorteava um tema – animal, fruta ou objeto – e o representava utilizando apenas suas peles. Por meio dessa atividade, percebeu-se que a pele pode assumir outras formas, diferentes das pré-concebidas.

Em nossa terceira aula, as crianças também foram divididas em duplas. Em cada dupla, uma criança permanecia vendada. Desse modo, aquela que não foi vendada guiava a outra por toda a escola, onde eram realizadas pequenas pausas no

intuito de perceberem sua localização. A intenção da experiência foi a de sensibilizar para o fato de que as duplas, ao ajudarem-se, representam uma única pele e, ao sentirem a escola, somam-se à pele escolar. Após concluir o percurso, a criança vendada tornava-se guia, garantindo-se que todas passassem pela mesma experiência.

É importante destacar que, nessa aula, dez crianças argumentaram que, quando vendadas, sentiram-se inseguras inicialmente. Entretanto, cinco crianças afirmaram que, ao se perceberem ligadas à pele de quem as guiava, sentiam-se mais seguras. Através dessa experiência, surgiu a expressão de que a pele, em si, é uma amizade que se concretiza através da ajuda mútua.

Na quarta aula, dividimos a turma em dois grupos, formando duas fileiras, sentadas uma de frente para a outra. Apenas as crianças de uma fileira vendavam os olhos enquanto as outras, de olhos não vendados, trocavam de lugar entre si. Após essa organização, cada criança não vendada posicionava-se em frente a uma criança vendada. Ao nosso comando, as crianças não vendadas cediam alguma parte de seu corpo aos colegas vendados para que tentassem adivinhar qual colega estava sentindo. As partes do corpo exploradas foram: pé, braço, cotovelo e cabeça. A intenção da atividade foi experienciar a pele como comunicação.

Para Montagu (1988), Enzieu (1989) e Ales Bello (2006), a visão e o tato são os principais sentidos do homem, tendo em vista que são os mais explorados. Levando em consideração que a teoria adotada como pano de fundo para nossa intervenção refere-se a pele, optamos por privilegiar, nesse primeiro momento, o tato como sentido primeiro, priorizando atividades que envolvessem o tocar.

Em nossa quinta aula, formamos um círculo com as crianças. Cada uma colocou, em suas próprias costas, um papel em branco, usando de fita adesiva. Sob nossa orientação, a criança escrevia uma qualidade do colega no papel grudado nas costas deste. A cada qualidade descrita, alterávamos as posições das crianças no círculo no intuito de que todas elas escrevessem nas costas de todos os colegas. Por meio dessa atividade, houve uma comunicação entre as peles de quem escrevia com a pele de quem cedia suas costas.

A sexta aula foi apenas reflexiva, visto que se contou com a presença da diretora para resolver um conflito que surgiu na quinta aula. Mesmo tomando o cuidado para que cada criança escrevesse, de fato, algo positivo sobre o próximo, passou despercebida uma qualidade que não foi bem aceita. Com isso, refletimos

durante toda o encontro sobre a convivência. Ao final da aula, houve um abraço coletivo. Algumas crianças afirmaram que, para se pensar em pele, é preciso conviver harmoniosamente com os colegas.

Na sétima aula, as crianças se dividiram em dois círculos, sendo um dentro do outro. Todas permaneceram de olhos fechados, de costas para o colega do outro círculo. Desse modo, as costas das crianças de um círculo tocavam permanentemente as costas das crianças do outro círculo. A partir do contato que estabeleciam com a pele do outro, sem usar as mãos, pedimos que sentissem a textura da pele, o cabelo e a roupa do outro. À medida que a vivência foi acontecendo, pedimos que sentissem o ambiente, a escola e a terra. Nessa atividade, foi possível observar mais claramente a sensibilidade dos alunos, especialmente por meio dos desenhos construídos ao final da aula.

Em nossa oitava aula, construímos um único círculo com toda a turma, formando uma única pele. Nessa atividade, pediu-se que as crianças dessem as mãos e evitassem soltá-las. Aos poucos, fazíamos alterações no círculo no intuito de deformá-lo. Para cada alteração, pedíamos que voltassem à formação original sem soltar as mãos. Algumas crianças associaram essa atividade à relação que constroem com seus amigos com os quais, muitas vezes, discordam, discutem, mas sempre voltam à forma original.

A nona aula foi utilizada para construir uma reflexão sobre as experiências vividas até aquele momento. Optamos por promover a reflexão para facilitar o entendimento dos alunos sobre a Teoria das Cinco Peles assim como para nos auxiliar a compreender como os narradores da pesquisa vivenciam essas peles. Para Merleau-Ponty (1999), a percepção concretiza-se quando é incorporada ao corpo e, por essa razão, construímos a reflexão para que as peles sejam melhor compreendidas e, com isso, incorporadas ao corpo.

A décima e a décima primeira aula foram utilizadas para a confecção de camisetas que representassem a forma como as crianças vivenciam suas peles. Para tanto, cada uma recebeu uma camiseta branca e lápis para tecido. Após a construção das camisetas, elas foram informadas que deveriam presentear alguém – inclusive pessoas fora da escola – com as camisetas construídas. Esse ato procurou simbolizar a troca entre as peles, pois as crianças ofereceram aos presenteados a representação de suas próprias peles.

Por fim, na décima segunda aula, registramos, por meio de fotografia, a

interação entre as peles. Com isso, propomos à turma que construísse interações com as peles percebidas. Dessa forma, houve registro de interações que envolveram as crianças em si, as camisetas construídas e a escola.

3.10 Intervenção: descrição das aulas nas experiências do refletir

O segundo momento de nossa intervenção foi intitulado experiências do refletir. Por opção metodológica, no primeiro momento, enfatizamos, atividades de caráter prático enquanto, no segundo momento, priorizamos outras com direcionamento reflexivo. Mesmo assim, certamente houve reflexões no primeiro momento, assim como, no segundo, ocorreram sensações.

Na décima terceira aula – primeira aula do segundo momento –, realizamos uma recordação das vivências do primeiro momento. Em seguida, no intuito de expandir a reflexão de pele para aquilo que habita o entorno do corpo, escutamos e interpretamos a música do Palavra Cantada intitulada Eu. Nessa composição, o eu lírico descreve de forma criativa sua história, recordando a história de seus pais e avós. Com isso, refletimos que somos seres contextualizados, cercados por uma história. Após essa reflexão, cada criança desenhou sua árvore genealógica a partir dos familiares de que conseguiram se lembrar. No fim da aula, sugerimos que as crianças complementassem sua árvore, em casa, com a ajuda dos pais no intuito de inserir familiares que, por ventura, ainda não conhecessem.

Em nossa décima quarta aula, inicialmente, as crianças compartilharam as árvores genealógicas construídas. Após compararmos as árvores entre si, descobrindo semelhanças e diferenças entre as famílias, construímos uma reflexão a partir da teoria hundertwasseriana. Com isso, as crianças perceberam que nossos familiares mais próximos, bem como nossos antepassados, fazem parte das nossas peles.

Após a compreensão de que somos cercados por uma pele relacionada a sua linha genealógica – e, agora, na décima quinta aula – as crianças trouxeram, como foi solicitado anteriormente, objetos com que simbolizavam suas famílias. Nesse momento, compartilharam os sentidos que tais objetos suscitam.

Devido ao interesse das crianças nas práticas da décima quinta aula, bem como à ausência de alguns alunos, optamos por repetir a última atividade em nosso décimo sexto encontro. Dessa forma, os alunos que ainda não haviam apresentado seus objetos tiveram a oportunidade de fazê-lo à medida que explicavam seus

sentidos. Por fim, realizamos uma exposição de todos os objetos com registro fotográfico.

No início de nossa décima sétima aula, exibimos fotos antigas da cidade de João Pessoa – PB a fim de provocar comparações com a cidade dos dias atuais. Após refletirmos sobre as principais diferenças, as crianças receberam papel A4 e diversos lápis hidrocor para promoverem um registro escrito a partir do seguinte questionamento: quais são as principais diferenças que você observou em relação à cidade do passado? Anotadas as observações, encerramos a aula com a seguinte atividade: as crianças se dividiram em duplas e sortearam um local da cidade. Após o sorteio, utilizando suas peles, representavam o local sorteado para os colegas.

Em nossa décima oitava aula, inicialmente, continuamos a reflexão da cidade como pele. Posteriormente, dispomos um lençol no chão como forma de representar nossa cidade. Ao nosso comando, todas as crianças deveriam subir no lençol; ou seja, localizar-se na cidade. Entretanto, ao passo que a atividade acontecia, estabelecíamos dobras no lençol como se fossem construções ocorridas na cidade, resultando na diminuição dos espaços. Dessa forma, as crianças iam percebendo quão achatados nós, “habitantes”, vamos ficando em nossa cidade.

A décima nona aula promoveu uma reflexão que congregou todas as atividades, sobretudo as do segundo momento. Com isso, discutiu-se que, inicialmente, somos marcados por cinco peles, localizadas, ou até mesmo ampliadas, para nosso entorno. Percebemos nossas peles partindo de elementos próximos, como a árvore genealógica, até outros mais distantes, como a cidade.

Por fim, em nossa vigésima aula, selecionamos de cada criança um desenho que melhor representou o aprendizado alcançado ao longo de todo o processo com elas desenvolvido. Como estímulo, solicitamos que enviassem sua produção para alguém de sua escolha como o objetivo de compartilhar seu aprendizado sobre o sentido da Teoria das Cinco Peles.

3.11 Instrumentos e técnicas de apreensão dos fenômenos

Classificamos os instrumentos de pesquisa em principais e complementares. Dentre os instrumentos principais, destacamos a observação participante, desenho e roda de conversa.

A observação participante é compreendida como técnica empregada para coleta de informações, capaz de promover uma visão ampla e detalhada da realidade

resultante da interação do pesquisador com o meio (QUEIROZ et al., 2007). Sendo assim, a observação participante vai ao encontro da valorização da experiência vivida, destacado por Ales Bello (2006) e Bicudo (2011). Em nosso caso, construímos um diário de campo no intuito de registrar todas as informações relevantes de nossa intervenção. Para cada aula, registrávamos uma breve descrição da atividade, os discursos dos alunos que, ao nosso ver, problematizavam a atividade proposta e, por fim, informações consideradas essenciais.

O desenho também foi utilizado como instrumento da presente pesquisa. Ao longo da intervenção, em aulas pontuais, nos momentos de organização do pensamento, as crianças receberam folhas A4, lápis de cor e canetas hidrocor. Com esse material, as crianças criavam a partir da seguinte recomendação: desenhe sua pele. Assim, foi possível acompanhar a evolução das percepções de pele durante a intervenção.

Utilizamos o desenho por sua capacidade de incitar a imaginação e estimular a criatividade artística da criança (CAMPOS, 1993; BÉDARD, 2013). Além disso, para Soares e Madureira (2005), a arte, quando incorporada às reflexões da Educação Física, é capaz de construir reflexões ligadas à subjetividade para se pensar o corpo.

Ainda como instrumento, destacamos a roda de conversa. Ao final das aulas, formávamos um círculo para que as crianças falassem livremente sobre o que aprenderam. Os desenhos construídos, assim como as experiências vividas, foram o ponto de partida para as reflexões que foram gravadas e transcritas para auxiliar na etapa de análise dos fenômenos.

Para Bicudo (2011), no momento em que a experiência ocorre, não é profundamente refletida. A fim de que a reflexão se torne foco, deve-se abrir, no fluxo do vivido, um momento para refletir no intuito de se tomar ciência do vivenciado. Pensando assim, optamos pela roda de conversa como instrumento capaz de tornar a reflexão o foco da experiência vivenciada.

Ainda em favor desse instrumento, destacamos as considerações de Caminha (2015) sobre a necessidade de adotarmos uma postura pedagógica de escuta em ambientes escolares. Na perspectiva do autor, é preciso criar momentos específicos para que os alunos possam falar de si. Dessa forma, apropriamo-nos da postura pedagógica de escuta por meio da roda de conversa na qual as crianças falam sobre si e sobre as atividades vivenciadas.

Na proposta de organizar as reflexões, acordamos com as crianças que os

interessados em falar sobre si e/ou seu aprendizado deveriam sinalizar ao professor. Dessa forma, garantimos que, enquanto uma criança compartilhava seus pensamentos, outras escutavam atentamente. Para Souza e Santos (2016), não há dissociação entre corpo, pensamento, palavras e silêncio. Sendo assim, mesmo os alunos que permaneciam sem se manifestar estavam em diálogo com as experiências compartilhadas e, por sua vez, emitiam significados na presente situação.

Na intenção de auxiliar os instrumentos citados, elegemos um instrumento complementar: fotografia. Adotamos esse instrumento devido a uma fragilidade da roda de conversa lembrada por Bicudo (2011). Para o autor, as gravações em áudio não dão conta da multidimensionalidade das experiências vividas. Por essa razão, consideramos que fotografar fosse uma forma de compensar essa fragilidade. Além disso, as fotografias nos permitem compreender a oralidade do corpo (BICUDO, 2011), tendo em vista que revelam sentidos nos movimentos registrados.

É importante destacar que todos os instrumentos citados foram utilizados na construção dos nossos artigos.

3.12 Procedimento para apreensão dos fenômenos

O planejamento prévio das aulas, subdividindo-as em três momentos, conforme exposto anteriormente, possibilitou que nos concentrássemos em nossa captação dos fenômenos. Em relação à observação participante, os fenômenos captados estavam intimamente ligados à vivência de cada aula. Após instruir as crianças sobre como as atividades deveriam ser realizadas, ficávamos atentos aos diálogos surgidos no decorrer da aula.

Ainda durante as atividades, nossa atenção se estendeu à interação entre as crianças. Para Merleau-Ponty (2012), não estamos diante de nossos corpos; nós somos nossos corpos e, por essa razão, a consciência é corporal. Dessa forma, compreender a interação entre os corpos é uma forma de compreender a consciência dos envolvidos.

A coleta dos desenhos, por sua vez, se deu nos momentos finais das aulas. Tratamos de não sistematizar em quais aulas haveria a construção dos desenhos, optando por que se dessem nas aulas em que houvesse uma maior disposição dos alunos para essa ação. No total, cada aluno construiu seis desenhos.

Para a confecção dos desenhos, as crianças receberam papel A4 em branco, lápis de cor e canetas hidrocor, conforme exposto anteriormente. Todos os desenhos

foram construídos sob a mesma recomendação: desenhe sua pele. Na construção dos desenhos, surgiram outras formas de expressão. Entre elas, a poesia se revelou como a mais evidente.

Por fim, as coletas, nas rodas de conversa, aconteceram a partir dos desenhos construídos e/ou das atividades vivenciadas. Ainda segundo Merleau-Ponty (2012), anterior à linguagem, há uma ligação com o mundo que, por sua vez, influencia nessa mesma linguagem. Sendo assim, antes mesmo das crianças refletirem sobre pele, elas são peles e, por essa razão, suas reflexões estariam “contaminadas” pela experiência. Nesse caso, não há como suspender as experiências, cabendo a nós, pesquisadores, questionar e ressignificar as reflexões obtidas nas rodas de conversa.

É importante destacar que, assim como na construção dos desenhos, optamos por recorrer ao registro de fotografia nos momentos que consideramos mais apropriados. No caso, momentos incapazes de serem traduzidos por meio da linguagem do desenho. Desse modo, embora não sistematizamos em quais momentos faríamos os registros, tomamos o cuidado para que a máquina fotográfica estivesse sempre acessível, para que pudéssemos registrar as situações em sua espontaneidade.

3.13 Análise dos fenômenos

Nossas análises foram construídas a partir das particularidades da pesquisa fenomenológica. Para Bicudo (2011), em pesquisas dessa natureza, os sentidos não se revelam de imediato, de modo direto, mas manifestam-se no decorrer das experiências vividas pelos sujeitos e pesquisador.

Por essa razão, em nossas análises, debruçamo-nos sobre textos produzidos na intervenção das crianças; compreendendo-se texto não só o registro verbal escrito, mas também as formas não-verbais do desenho e/ou qualquer forma de expressão evidenciada na intervenção.

Para a análise dos textos produzidos, respeitamos as seguintes fases propostas por Bicudo (2011): ler atentamente os escritos, colocar em evidência os sentidos, estabelecer unidades de sentidos e efetuar síntese das unidades de sentidos. Na fase de leitura dos textos escritos, lemos diversas vezes até considerarmos como compreendidos os sentidos das experiências vividas. Na fase seguinte, destacamos os sentidos expressos que, por sua vez, estão ligados a nossa compreensão em fase anterior. Posteriormente, na fase de estabelecer unidades de

sentidos, reunimos os sentidos compreendidos. Finalmente, efetuamos inferências para as unidades de sentido destacadas.

Ao realçarmos os sentidos e, com isso, estabelecermos unidades de sentidos, seguimos a orientação de Bicudo (2011) de ampliar o conhecimento sobre os termos evidenciados. Essa ação nos direcionou para a convicção sobre os sentidos dos termos destacados e, conseqüentemente, para a definição das unidades de sentidos.

As fases descritas foram aplicadas em todos os instrumentos utilizados em nossa coleta. Os desenhos, por exemplo, foram analisados diversas vezes para compreendermos seu sentido e, com isso, categorizá-los em unidades de sentidos. Vale salientar que, em um único desenho, foi possível encontrar mais de um sentido e, por essa razão, categorizá-lo em mais de uma unidade de sentido.

Quanto aos desenhos, dentre as sugestões de análises segundo Campos (1993) e Bédard (2013), optamos por concentrarmos-nos nas seguintes características: localização do desenho, caracterização do traço, tamanho do desenho e, por fim, pontos relevantes ao desenhar o corpo humano. Em relação a localização do desenho, para os autores, há diversas informações a serem observadas. Aqueles construídos no meio da página indicam concentração e envolvimento no que foi desenhado. Por outro lado, desenhos realizados nos cantos sinalizam fuga ao conteúdo proposto. Nesse pensar, os autores indicam ainda mais: desenhos construídos no lado direito do papel nos remete a extroversão, ao passo que, aqueles desenhados no lado esquerdo nos indicam inibição e introversão.

No que tange a caracterização do traço, nos concentramos nas seguintes informações: desenhos com traçados fortes sinalizam medo e insegurança, enquanto traçados não fortes demonstram equilíbrio emocional em relação ao conteúdo desenhado. Ainda em relação as análises do tracejado, para os autores, desenhos realizados com traçados apagados, de difícil visualização, indicam timidez, assim como tracejados trêmulos revelam insegurança de quem está desenhando.

No que se refere as análises dos tamanhos dos desenhos, consideramos, a partir de Campos (1993) e Bédard (2013) que, figuras desenhadas em uma proporção coerente com a realidade sinalizam equilíbrio, ao passo que, figuras diminuídas nos trazem a timidez e sentimento de inferioridade. Outro ponto importante em relação a estas características são as figuras muito grandes, nas quais, por sua vez, apontam para fantasia.

Por fim, quanto aos pontos relevantes ao se desenhar o corpo humano, nos

concentramos nas partes omissas do próprio corpo, no qual indicam, segundo os autores, censura de quem está desenhando estas mesmas partes. Outro ponto a ser considerado são desenhos que demonstram um cuidado especial de determinadas partes do corpo em relação a outras, demonstrando, com isso, uma supervalorização da parte desenhada.

Segundo Campos (1993) e Bédard (2013), o desenho em si não é suficiente para se analisar uma determinada mensagem. Considerando o posicionamento dos autores, optamos em não nos concentrarmos em uma análise técnica. Suas obras foram utilizadas como ponto de partida para nossas análises, visto que, para esses mesmos autores, o desenho é capaz de revelar o consciente e inconsciente de quem desenha.

É importante destacar que, embora nos baseamos nas análises sugeridas pelos autores, a própria Teoria das Cinco Peles nos deu sustentação para analisarmos os desenhos, uma vez que buscamos elementos da própria teoria nas figuras construídas. Desse modo, o desenho constituiu-se como um ponto de partida para a roda de conversa, na medida em que a percepção das crianças, bem como seus relatos, se sobrepõe a análises técnicas do conteúdo desenhado.

Assim como no desenho, nas rodas de conversa, destacamos os principais sentidos revelados. Para esse instrumento, inicialmente destacamos os núcleos de ideias, definidos por Bicudo (2011) como diferentes expressões que se referem a mesma coisa. A partir desses núcleos de ideias, pincelamos os sentidos mais evidentes.

Segue abaixo uma figura com os sentidos evidenciados bem como as unidades de sentidos. Bicudo (2011) define este diagrama como rede de sentidos:

Figura 1: Rede de Sentidos



Fonte: elaboração própria.

Para a construção da nossa rede de sentidos, consideramos situações percebidas pelo pesquisador e, acrescentá-las, alimenta-a de fenômenos relevantes a sua análise. A percepção dessas situações envolve o momento em si bem como o cenário, contexto, expressões e modo de falar; ou seja, elementos que não são registrados por desenhos e discursos transcritos.

Em razão das limitações dos instrumentos citados anteriormente em captar as situações vividas, recorreremos à observação participante e fotografia. Para esses instrumentos seguimos os mesmos passos propostos por Bicudo (2011).

3.14 Considerações éticas

Esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba, com o identificador CAAE: 56358016.4.0000.5188. Todas as diretrizes estabelecidas na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde foram observadas no delineamento do processo. Consideramos bastante reduzida a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural dos sujeitos envolvidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a apresentação dos resultados da tese de doutorado do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UFPB/UPE, optamos pelo formato de artigos. Nossa proposta é apresentar nossos resultados em cinco artigos, apresentados a seguir.

4.1 Artigo 1

CORPO ESTESIOLOGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS EM RELAÇÃO À TEORIA DAS CINCO PELES

Resumo: Nesta pesquisa, objetivamos ensinar a Teoria das Cinco Peles por meio de uma prática educativa que priorize o saber estesiológico. Autores criticam uma concepção de corpo hegemônico no interior da Educação Física, investigado em um ponto de vista exclusivamente biológico, técnico e mecanicista. Portanto, é preciso ser criativo e inspirar audácia nas investigações relacionadas ao corpo, considerando seus significados e percepções. Para tanto, construímos, sob a perspectiva fenomenológica, uma pesquisa com 20 crianças entre 9 e 10 anos. Quanto aos instrumentos, utilizamos o teste do desenho, a observação participante e a roda de conversa. Percebemos que o ensino da Teoria das Cinco Peles depende de um corpo estesiológico capaz de percebê-la. Também observamos que houve uma

ressignificação na percepção sobre pele por parte das crianças, as quais passaram a compreendê-la de forma integrada, em diálogo com o próximo e com o mundo.

Palavras-chave: Corpo estesiológico. Teoria das Cinco Peles. Educação Física.

ESTHESIOLOGICAL BODY IN PHYSICAL EDUCATION: A PERCEPTION OF CHILDREN IN RELATION TO THE THEORY OF THE FIVE SKINS

Abstract: In this research, we aim to teach the Five Skin Theory through an educational practice that prioritizes the osiological knowledge. Authors criticize a conception of hegemonic body within Physical Education, investigated from an exclusively biological, technical and mechanistic point of view. Therefore, it is necessary to be creative and inspire audacity in investigations related to the body, considering their meanings and perceptions. Therefore, we constructed, under the phenomenological paradigm, an research with 20 children between 9 and 10 years. As for the instruments, we use the drawing test, the participant observation and the conversation wheel. We realized that the teaching of the Five-Skin Theory depends on a stratigraphic body capable of perceiving it. We also observed that there was a re-signification in the perception on skin by the children, who came to understand it in an integrated way, in dialogue with the next one and with the world.

Keywords: Esthesiological body. Five-Skin Theory. Physical Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física, historicamente, baseia suas reflexões e intervenções numa concepção de corpo humano provinda das ciências médicas (SILVA, 2007). Desse modo, compreender o corpo por meio de princípios anatômicos e aspectos fisiológicos constituiu-se um caminho natural de uma área que consolidava suas pesquisas e campo de atuação.

Alguns autores criticam uma concepção de corpo hegemônico no interior da Educação Física, quando limitada sua compreensão a um mosaico fisiológico composto por músculos, veias e ossos (OLIVEIRA, 2012; PERETTA, 2005, 2007; SILVA, 2007; DIAS, ABRÃO, 2010). Para eles, concentrar as investigações científicas sobre corpo humano em um ponto de vista exclusivamente biológico, técnico e mecanicista sinaliza incompletude na compreensão do corpo como objeto de estudo.

Nesse pensar, Caminha (2012) defende que o corpo humano não pode ser reduzido a um objeto positivo de investigação experimental, afastado e descolado do mundo em que vive. Assim, para melhor compreendê-lo, é preciso considerar seus significados e percepções construídas ao relacionar-se com o mundo. Para tanto, é preciso ser criativo e inspirar audácia nas investigações relacionadas ao corpo.

Ainda, Caminha (2012) sublinha que não podemos considerar o corpo desprovido de inventividade, privando-o do desafio de se reaprender a ver o mundo. Com isso, encontramos, na necessidade de estudos inventivos e criativos sobre o

corpo humano, bem como na audácia em discuti-lo por meio de um artista plástico, uma lacuna na área da Educação Física que precisa ser melhor investigada.

Para tal desafio, adotamos a Teoria das Cinco Peles, do artista plástico austríaco Hundertwasser (1983, 1990), como elemento central de nossa pesquisa. Na perspectiva do artista, o corpo humano é subjetivamente constituído por cinco peles – epidermes, roupas, casas, identidade e terra – e constrói-se a partir das relações que estabelece entre essas peles. Com a intenção de repensar as peles hundertwasserianas, buscamos, na concepção de corpo de Merleau-Ponty (1999, 2012), um suporte teórico para esta pesquisa.

Merleau-Ponty (1999, 2012) defende que o corpo atua na percepção por intermédio das experiências vividas. Para esse corpo, primordial no ato perceptivo, o filósofo define-o como estesiológico. Sendo assim, amparados por essas duas teorias, propomos a seguinte problemática: como é possível ensinar a Teoria das Cinco Peles por meio de uma prática educativa que priorize um saber estesiológico?

Com isso, objetivamos ensinar a Teoria das Cinco Peles por meio de uma prática educativa que priorize o saber estesiológico. Objetivamente, buscamos identificar a percepção que as crianças possuem sobre corpo e, principalmente, sobre pele; realizar a intervenção de uma prática educativa inspirada na Teoria das Cinco Peles, que, por sua vez, privilegie o saber estesiológico; e, por fim, analisar as percepções aprendidas e reveladas durante o processo interventivo.

Justificamos a presente pesquisa com a imprescindibilidade da Educação Física, segundo Caminha (2012), em estimular experiências perceptivas e criativas que nos fazem repensar o modo de nos relacionarmos com o mundo. Além disso, para Soares e Madureira (2005), incorporar a arte nas reflexões ligadas à Educação Física possibilita a construção de outras lógicas para se repensar o corpo, como, em nosso caso, pelo conceito de pele. Com isso, esperamos contribuir teoricamente para a área, revelando que é possível reconstruir nossa relação com o mundo, ampliando a percepção que temos sobre corpo e associando-o à Teoria das Cinco Peles.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, de perspectiva fenomenológica. Para Godoy (1995), pesquisas qualitativas permitem uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisados. Quanto a perspectiva, Bicudo (2011) enfatiza que a fenomenologia concentra-se na percepção do sujeito.

A pesquisa ocorreu na escola Instituto Pessoaense de Educação Integrada (IPEI), da cidade de João Pessoa-PB. Optamos por esse local devido à visão ampla e abrangente que essa mesma escola possui sobre corpo humano. Quanto aos narradores da pesquisa, foram 20 crianças, entre 9 e 10 anos, matriculadas no quarto ano do ensino fundamental. Crianças nessa faixa etária possuem uma percepção prévia sobre os significados do corpo humano, entretanto, têm também uma maleabilidade em suas percepções, visto que estão em processo de formação.

Planejamos nossa intervenção considerando: população, abordagem, cenário, duração da intervenção, estratégias de ação e avaliação. Em relação à população e à abordagem, definimos crianças com as quais trabalhamos as abordagens social, política e ambiental. Quanto ao cenário, à duração da intervenção e às estratégias de ação, escolhemos, respectivamente, a escola, um programa interventivo de três meses com dois encontros semanais e estratégias individuais e em grupo. Por fim, avaliamos periodicamente nossa intervenção no intuito de nos mantermos vigilantes a possíveis problemáticas que pudessem surgir.

Em nossa intervenção foram ministradas vinte aulas que, por sua vez, e a pedido da escola, foram estruturadas do seguinte modo: duas aulas semanais, segundas e quartas, com uma hora de duração, das 14h às 15h. O número de aulas foi definido a partir da saturação teórica, proposta por Fontanella et al. (2011). Para os autores, saturação teórica é a completude na coleta de dados à medida que o pesquisador constata que novos elementos, surgidos a partir do campo de observação, pouco acrescentam à discussão da teorização almejada.

Quanto ao suporte teórico, utilizamos os manifestos escritos por Hundertwasser, *Fenomenologia da percepção* (MERLEAU-PONTY, 1999) e *O visível e o invisível* (MERLEAU-PONTY, 2012), para compreender a teoria trabalhada em nossa intervenção. As obras *Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty* (NÓBREGA, 2008) e *Corpo e natureza em Merleau-Ponty* (NÓBREGA, 2014), que, por sua vez, discutem vivências do corpo e saber estesiológico, foram utilizadas para nos inspirar em como trabalhar a teoria junto às crianças.

Em nossa intervenção, contamos com o apoio da professora de classe, da professora de Educação Física, além da psicopedagoga e da psicóloga da escola. As duas últimas acompanharam toda a intervenção, alimentando-nos de informações relevantes sobre cada sujeito da pesquisa.

Nossas aulas foram divididas em três momentos: encantamento para a

atividade, aprofundamento da atividade e organização do pensamento. O primeiro momento dedicou-se a conquistar a atenção das crianças para o conteúdo a ser vivenciado. O segundo esteve ligado à vivência em si, marcada por movimentos corporais dotados de sentidos e significados. Por fim, no terceiro momento, as crianças compartilharam suas experiências no intuito de construir uma compreensão coletiva das situações vivenciadas.

Utilizamos termos de consentimento e assentimento para cada sujeito participante. Desse modo, foram excluídas aquelas crianças que não foram autorizadas por seus responsáveis. Em relação aos instrumentos, subdividimo-los em principais e complementar. A observação participante, o teste do desenho e a roda de conversa foram nossos instrumentos principais. A fotografia consiste em nosso instrumento complementar. Optamos em utilizá-la com a intenção de captar a oralidade do corpo (BICUDO, 2011), tendo em vista que a foto revela significados nos movimentos registrados.

Quanto ao procedimento de captação dos fenômenos, cercamo-nos de cuidados para cada instrumento utilizado. Para a observação participante, os fenômenos captados estavam intimamente ligados à vivência de cada aula, uma vez que consideramos diálogos que se mostraram relevantes no decorrer das aulas. Para o teste do desenho, as crianças utilizaram papel A4 em branco, lápis de cor e hidrocor. Todos os desenhos foram construídos, no final das aulas, sob a recomendação de se desenhar a própria pele. Utilizamos esse teste por incitar a imaginação e estimular a criatividade da criança (CAMPOS, 1993; BÉDARD, 2013).

As coletas, nas rodas de conversa, deram-se a partir dos desenhos construídos e/ou das atividades vivenciadas. Ao final das aulas, gravávamos as reflexões das crianças sobre seus aprendizados nas situações vividas. Por fim, realizamos o registro fotográfico dos momentos que consideramos incapazes de serem traduzidos por meio da linguagem e/ou desenho.

Em relação à análise dos fenômenos, ela foi construída a partir das peculiaridades da pesquisa fenomenológica, na qual, para Bicudo (2011), os sentidos não se revelam de modo imediato, manifestando-se no decorrer da experiência vivida. Por essa razão, debruçamo-nos sobre textos produzidos ao longo de nossa intervenção. Em relação a esses textos, não nos limitamos ao registro verbal escrito, mas também às formas não verbais do desenho e/ou qualquer forma de expressão evidenciada na intervenção.

Sendo assim, para nossas análises, adotamos as seguintes fases propostas por Bicudo (2011): ler atentamente os escritos, colocar em evidência os sentidos, estabelecer unidades de sentido e efetuar síntese das unidades de sentido. Vale salientar que, para o desenho, optamos por não nos concentrarmos em uma análise técnica, mas como ponto de partida para a subjetividade revelada.

Por fim, cumpre dizer que se trata de uma pesquisa de doutorado, submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba, com o identificador CAAE: 56358016.4.0000.5188.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

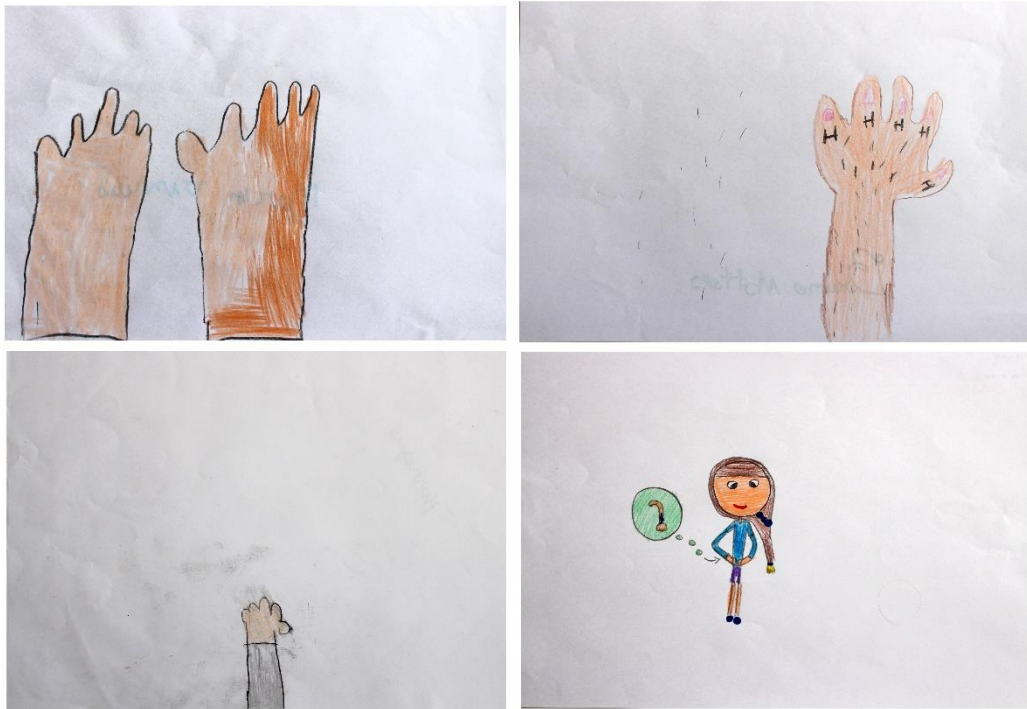
Para apresentar e discutir nossos resultados, consideraremos a compreensão fenomenológica da percepção, a qual, por sua vez, para Merleau-Ponty (1999), está em diálogo com a arte. Para o filósofo, a obra de arte surge a partir da reflexão corporal por meio da experiência do sensível.

Em seus livros, o autor menciona as obras de Cézanne com seus contornos borrados – destacamos a Fenomenologia da Percepção (MERLEAU-PONTY, 1999). Para o estudioso, o modo de se expressar do pintor está muito próximo da realidade, visto que ela sempre é interpretada, modificada, deformada por quem a percebe. Por essa razão, inspirados nesse pensamento, optamos por nos debruçarmos na interpretação dos desenhos, construídos artisticamente pelas crianças, uma vez que nossa intenção é compreender suas interpretações da realidade.

3.1 Primeiras percepções reveladas

Os primeiros desenhos construídos sob a recomendação de desenhar a própria pele revelaram uma compreensão ligada à perspectiva fisiológica (Figura 1). Esse cenário está em concordância com os posicionamentos de Peretta (2005, 2007), Oliveira (2006, 2012) e Silva (2007), os quais, ao investigarem a Teoria das Cinco Peles na Educação Física, apontam, em suas pesquisas, que a compreensão primeira sobre pele é fortemente influenciada por um discurso fisiológico.

Figura 1: desenhos construídos por crianças (a)



Fonte: acervo do estudo.

Observamos, ainda, que, além de estar associada a uma perspectiva fisiológica, a pele traz um sentido de limite, camada e proteção. Os primeiros discursos das crianças caminham nessa direção:

Pele é a massinha que protege nossa carne, nosso osso.

Pele é um tipo de tecido que protege o corpo e a pessoa pode beliscar.

Uma massinha de modelar, cheia de pelos, que quando você se machuca ela rasga e sai muito líquido vermelho e que protege nossos ossos. (Narrativas das crianças).

Além do mais, dentre as cinco peles propostas por Hundertwasser, apenas a primeira pele foi revelada nas percepções iniciais das crianças. Por essa razão, tendo em vista nossa intenção de apresentar uma concepção ampla sobre o tema, consideramos essencial sensibilizar as crianças para as outras peles hundertwasserianas. Para tanto, recorreremos à estesia do corpo, na qual, para Merleau-Ponty (1999), constrói-se um conhecimento sensível do mundo por intermédio da experiência vivida.

Em uma revisão conceitual sobre a percepção merleau-pontyana, Nóbrega (2008) conclui que as significações surgem a partir das experiências do vivido. Sendo assim, se a percepção é um acontecimento do corpo, logo, vivenciar novas

experiências é um convite para o corpo estesiológico gerar novas percepções. Inspirados por essa forma de pensar, nossas aulas foram marcadas por atividades de natureza prática com a intenção de experimentação e sensibilização. Após essa etapa, propúnhamos momentos de natureza conceitual, buscando refletir sobre a experiência vivenciada.

3.2 O surgimento de novas percepções

Para Merleau-Ponty (1999, 2012), o corpo reflexiona, ou seja, vive experiências que se traduzem em conhecimento sobre o mundo. Assim, o corpo estesiológico que o autor nos traz altera a maneira de vermos o mundo de acordo com as experiências vivenciadas. Em nosso caso, experienciar as cinco peles hundertwasserianas alterou o modo como as crianças compreendem sua pele (Figura 2), quando comparado aos primeiros desenhos construídos sob a mesma recomendação.

Figura 2: desenhos construídos por crianças (b)



Fonte: acervo do estudo.

A percepção merleau-pontyana dá-se a partir da incorporação do entorno ao organismo, no qual o corpo, em seu ato de perceber, apropria-se, em sua experiência perceptiva, do mundo que o cerca. Nóbrega (2014), ao apresentar a noção de corpo em Merleau-Ponty, sinaliza o destaque que o filósofo atribui à inerência construída junto ao mundo. O corpo percebe, reconhece e apropria-se do mundo, tornando-o inseparável da sua essência.

Assim, identificamos, ao observar os desenhos construídos, que as peles hundertwasserianas ignoradas no primeiro momento foram incorporadas à percepção que as crianças possuem de suas peles. Nesse pensar, a incorporação do mundo pelo corpo, evidenciado nas obras de Merleau-Ponty, servem-nos de inspiração para

repensar a relação que as crianças constroem com suas próprias peles.

Enquanto que, na obra de Merleau-Ponty (1999, 2012), o corpo apropria-se do mundo, na Teoria das Cinco Peles, conforme observado nos desenhos, esse mesmo corpo apropria-se das peles percebidas. Essa, inclusive, era uma preocupação do artista em manter suas peles incorporadas, conforme exposto no manifesto *On the second skin* (HUNDERTWASSER, 1983, p. 1): “Minha pintura, meu pensamento, a minha aparência exterior e a arquitetura em torno de mim, também, destinam-se a ser um todo unificado”.

É bem verdade que as peles preexistiam no mundo, independentemente do despertar da percepção infantil. Essa reflexão nos remete ao conceito de fé perceptiva de Merleau-Ponty (2012). Para o filósofo, antes do corpo perceber, ele se põe a aparecer, ou seja, há um horizonte a ser percebido que antecede a própria percepção. Nesse contexto, as peles habitam o horizonte a ser percebido antes mesmo de serem incorporadas a partir da percepção.

Entretanto, no conceito de fé perceptiva, ainda que as coisas encontram-se em um horizonte a ser percebido, necessitam ser incorporadas ao mundo particular de cada um, para efetivamente existirem para quem as percebe. Desse modo, mesmo que as cinco peles preexistam nesse horizonte, é a partir da percepção, sobretudo vivida por um corpo estesiológico, em nosso ponto de vista, que essas mesmas peles passam a habitar o mundo particular de quem as percebe.

No caso, a estesia do corpo – vivida por meio de atividades que sensibilizaram as crianças para as peles – possibilitou que essas mesmas peles fossem percebidas e, com isso, incorporadas ao mundo particular de cada criança. Consequentemente, fundamentados nos argumentos de Merleau-Ponty (2012), compreendemos que só há Teoria das Cinco Peles se houver um corpo estesiológico capaz de perceber estas mesmas peles.

3.3 Abrindo-se para a comunicação da pele

Outro ponto importante revelado em nossa experiência estesiológica foi a desconstrução da percepção de pele ligada à noção de limite, camada e proteção. A partir das experiências vividas, as crianças, gradativamente, passaram a entender, por meio da teoria de Hundertwasser, que a pele também pode ser compreendida como uma instância de comunicação. Além do mais, as crianças alcançaram o

entendimento de que as peles originam-se a partir delas mesmas, constituindo-se pela comunicação que estabelecem com o mundo (Figura 3).

Figura 3: desenho construído por uma criança



Fonte: acervo do estudo.

Merleau-Ponty (2012) refere-se à noção de corpo enquanto carne para repensar a comunicação com o mundo. Em sua obra *O visível e o invisível* (2012), o filósofo apropria-se do ato de enxergar para enaltecer a carne como instância de comunicação do corpo. No seu pensar, ao observar algo, apalpamo-nos com o olhar e, por essa razão, não poderíamos ver as coisas inteiramente nuas, pois o olhar envolve e reveste o que está sendo observado, com a carne do observador.

A partir da concepção merleau-pontyana, somada aos conteúdos revelados nos desenhos infantis, consideramos carne e pele como instâncias de relação. Ambas são superfícies de comunicação inseparáveis. Assim como revestimos as coisas observadas com nossa carne, incorporamos, em nossa pele, elementos estrangeiros ao nosso próprio corpo, tornando esses elementos uma extensão de nós mesmos.

Para mim mudou que a gente agora pode ensinar a qualquer um, e também porque eu não sabia que a pele era casa, ambiente eu sabia o que era mas não sabia que era pele, só sabia a epiderme. (Narrativa de uma criança).

Considerando que, na concepção de Merleau-Ponty (2012), a carne do mundo transforma-se na carne de quem o observa, partimos desse mesmo princípio para a seguinte compreensão: a pele do mundo transforma-se na pele de quem o percebe. É bem verdade que, para o presente momento, concentramo-nos nas cinco peles

sugeridas pelo artista plástico Hundertwasser. Entretanto, essa nossa compreensão nos leva a interpretar que a incorporação das peles inicia-se a partir do corpo do sujeito que as percebe. Conforme sinaliza o desenho exposto anteriormente, tudo parte de mim.

Tal interpretação nos remete ao manifesto *Window dictatorship and window right* (HUNDERTWASSER, 1990). Aqui, embora o artista plástico faça um discurso sobre a racionalização das construções arquitetônicas, observamos que ele elege o elemento *janela* para repensar a relação do homem com o mundo. Vale salientar seu hábito em utilizar elementos da arquitetura para refletir sobre o corpo humano e suas relações.

Para Hundertwasser (1990), *janela* é a ponte entre interior e exterior. Por meio dela, construímos a comunicação do individual com o mundo. A janela nos une aos elementos externos do nosso próprio corpo. No caso, para que possamos admitir elementos estrangeiros como parte de nós mesmo, é preciso metaforicamente abrir a janela, como o exemplo da aluna que fez uma poesia abrindo-se para a relação que constrói com sua própria roupa:

Uma vez eu estava pensando qual será minha pele?
Derrepente com tio Denis descobri a epiderme.
Também tem aquela roupa xadrez e colorida.
Mesmo estando triste sempre uso bem bonita.
(Narrativa de uma criança).

3.4 A pele integrada com o mundo

Para Merleau-Ponty (1999), o movimento e o sentir são elementos chave da percepção. Respaldados por tal posicionamento, investimos em uma intervenção que acentuasse esses dois elementos, objetivando estimular o corpo estesiológico a construir novas percepções e, com isso, reaprender outras formas de ver o mundo.

Na teoria merleau-pontyana, o corpo é o modo de ser no mundo. Logo, uma nova percepção sobre o corpo pode promover um novo modo de ser. Trazendo essa reflexão ao conceito trabalhado em nossa intervenção, construir uma nova compreensão sobre pele revelou um novo modo de vivenciá-la. No caso, a sensibilização para as cinco peles estimulou uma percepção ampla sobre a própria pele.

Em nossas análises, observamos que a associação da pele a um caráter fisiológico revelado no primeiro momento arrefeceu, dando espaço para uma

perspectiva integradora e comunicativa. No lugar de discursos de natureza fisiológica, citados anteriormente, surgiram expressões como:

Com as cinco peles descobri um novo artista, com o lado de vista bem extenso.

Todo mundo é uma pele só.

Eu ganhei uma pele nova, meu priminho. (Narrativas das crianças).

A sensibilização para as peles permitiu que as crianças reformulassem suas percepções, instigando-as para uma ressignificação da relação que constroem com o mundo por meio de suas próprias peles. Ao retomar o manifesto *Window dictatorship and window right* (HUNDERTWASSER, 1990), observamos que, assim como a comunicação, a integração é uma peça chave nas reflexões do artista.

Nesse pensar, investir na reflexão sobre *janelas* é uma forma de chamar a atenção para a integração entre as pessoas. Devido às suas novas percepções, as crianças abrem-se para a integração que suas peles promovem. A frase citada recorrentemente na intervenção representa claramente essa nova percepção: “a pele de um é a pele do outro”.

Como bem nos lembra Nóbrega (2008) ao investigar a percepção, o sentido de nossas escolhas contribui para nossa subjetividade. No caso, escolhemos estimular as crianças a abrirem-se para outras formas de compreenderem a pele e, com isso, construir novas relações com o mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, por meio deste estudo, que, com uma prática educativa que priorize o saber estesiológico é possível ensinar a Teoria das Cinco Peles e, com isso, incorporá-la às reflexões da Educação Física. Para tanto, consideramos que a noção de corpo estesiológico influencia o modo de vermos o mundo, bem como nos incita a reaprender a vê-lo de outras formas.

Optamos por não criar e/ou explicitar uma sistematização das atividades trabalhadas em nossa intervenção. No pensamento merleau-pontyano, não podemos criar movimentos idênticos, e esse caráter renovador garante a construção constante de novas interpretações. Sendo assim, escolhemos por encorajar que a Teoria das Cinco Peles seja experienciada por corpos estesiológicos, ao passo que deixamos em

aberto a maneira como futuras intervenções serão vivenciadas. Além do mais, na perspectiva hundertwasseriana, a teoria investigada dialoga com a liberdade que temos de construir e reconstruir individualmente nossas relações. Desse modo, construir uma instrumentalização do conceito pele seria incoerente com a liberdade proposta pelo artista.

Contudo, entendemos que o ensino da Teoria das Cinco Peles depende de um corpo estesiológico capaz de perceber esta mesma teoria. Assim, para que as peles – epidermes, roupas, casas, identidade e terra – sejam incorporadas ao mundo individual dos sujeitos aprendizes, é preciso sensibilizá-los por meio de vivências que privilegiem o corpo estesiológico.

Por fim, consideramos também que, ao despertarem-se para a teoria investigada, as crianças transformam metaforicamente as peles do mundo em uma extensão de suas próprias peles. Ao vivenciarem atividades ligadas à Teoria das Cinco Peles, observamos uma resignificação, por parte das crianças, na percepção de suas peles e na comunicação com o mundo que as cerca.

REFERÊNCIAS

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. 1 ed. São Paulo-SP: Editora Isis, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-28.

CAMINHA, Iraquitan Oliveira. Fenomenologia e Educação. **Trilhas filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia**. Caicó-RN, ano V, n. 2, p. 11-21, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/762/412>>. Acesso em: 28 maio 2015.

CAMPOS, Dinah Martins Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico de personalidade**. 22. ed. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 1993.

DIAS, Thiago Cancelier; ABRÃO, Elisa. Projeto cinco peles: educação para o consumo consciente e para o lido sustentável para com o ambiente. **Revista espaço acadêmico**. Ano X, n. 112, set. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10085/5968>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos; LUCHESI, Bruna Moretti; SAIDEL, Maria Giovana Borges; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro; MELO, Débora Gusmão. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar

saturação teórica. **Caderno Saúde Pública**. v. 27, n. 2, p. 389 – 394, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008>. Acesso em: 22 set. 2016.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **On the second skin**. 1983. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Window dictatorship and window right**. 1990. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin>>. Acesso em: 10 out. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4 ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, maio/ago., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2008000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 maio 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v. 20, n. 3, p. 1175-1196, jul./set., 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/42753/31605>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. As cinco peles do humano, negativos de uma narrativa contemporânea. **Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**. Anais eletrônicos, Canoas-RS, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/acesso-aberto/publicacoes/publicacoes-2010/search_result>. Acesso em: 9 mar. 2015.

OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. Hundertwassercorpoimensoeducador. **Atos de pesquisa em educação**. Blumenau, v. 7, n. 2, p. 404-422, maio/ago., 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3157/1991>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PERETTA, Eden Silva. **Alteridades da pele, fronteiras do corpo**. 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

PERETTA, Eden Silva. Anatomia altruísta. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Curitiba, v. 28, n. 3, p. 125-139, 2007. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/27>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SILVA, Fabiano Weber. **Corpo e natureza**: perspectivas para uma educação de corpomundo. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 75-88, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2869/1483>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

4.2 Artigo 2

PERCEPÇÕES SOBRE PELE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS DO TOCAR

Resumo: O ato de tocar e ser tocado durante a infância é essencial para o desenvolvimento do comportamento enquanto adulto, no entanto, culturalmente estamos nos distanciando dessa ação. Em nossas análises, constatamos que o fato de as crianças evitarem o toque entre si pode estar relacionado com a compreensão que possuem de sua própria pele. Por essa razão, objetivamos ressignificar a percepção sobre pele por meio de uma prática intervencionista da Educação Física que privilegiou o tato. Para tanto, construímos, sob a perspectiva fenomenológica, uma pesquisa com crianças entre 9 e 10 anos. Quanto aos instrumentos, utilizamos o teste do desenho, a observação participante, a roda de conversa e a fotografia. Como resultado, percebemos que as crianças necessitavam de maior contato entre elas e, por meio da exploração do tato, foi possível ressignificar suas percepções sobre pele. Além do mais, baseamo-nos também na Teoria das Cinco Peles, e as experiências do tato revelaram uma interação entre essas diferentes peles, impulsionando-nos a defini-las como *interpele*.

Palavras-chave: Educação Física. Teoria das Cinco Peles. Tato.

PERCEPTIONS ABOUT SKIN IN THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION: EXPERIENCES OF THE TOUCH

Abstract: The act of touching and being touched during childhood is essential for the development of adult behavior, however, we are culturally distancing ourselves from this action. In our analyzes, we found that the fact that children avoid touching each other may be related to the understanding they have of their own skin. For this reason, we aim to re-sign the perception about skin through an interventionist practice of Physical Education that privileged touch. Therefore, we constructed, under the phenomenological paradigm, an research with children between 9 and 10 years. As for the instruments, we used the drawing test, the participant observation, the talk wheel and the photograph. As a result, we realized that children needed more contact between them and, through the exploration of touch, it was possible to re-signify their perceptions about skin. Moreover, we are also based on the Five-Skin Theory, and the experiences of tact revealed an interaction between these different skins, impelling us to define them as *interpele*.

Keywords: Physical Education. Five-Skin Theory. Tact.

1. INTRODUÇÃO

O ato de tocar e ser tocado durante a infância é essencial para o desenvolvimento do comportamento enquanto adulto (MONTAGU, 1988). É por meio do toque que a criança desenvolve sua percepção de mundo, ou seja, passa a se relacionar com o mundo que a cerca. Anzieu (1989) afirma que, durante o toque, instaura-se uma comunicação primária entre a criança e o que ou quem está sendo tocado, construindo, dessa forma, suas próprias relações.

No entanto, culturalmente estamos nos distanciando do toque, pois seguimos determinações impostas pela própria cultura. Em nossa sociedade, à medida que crescemos, censuramos o toque, perdendo com isso uma importante forma de nos relacionarmos e, de certa forma, distanciando-nos da experiência do tocar (MONTAGU, 1988).

Por outro lado, as aulas de Educação Física, por serem fundamentadas em vivências com o próprio corpo, oferecem oportunidades às crianças de tocarem e serem tocadas. Além do mais, a Educação Física desenvolve na criança um olhar crítico em relação ao processo de aprendizado, de conscientização e de aquisição de conhecimentos ao viver experiências com o corpo (GONÇALVES; AZEVEDO, 2008). Para nós, a criticidade está no arrefecimento das experiências do tocar, perdendo com isso um importante elemento na construção das relações humanas.

Sabe-se que crianças entre 7 e 10 anos começam a se libertar do seu egocentrismo social, tornando-se capaz de construir novas relações, as quais são de extrema importância para o desenvolvimento da sua inteligência e da sua afetividade (PIAGET, 1999). Baseado em tal afirmação, é evidente a necessidade de proporcionar, para essa faixa etária, ações que trabalhem a socialização e a afetividade das crianças. Ao nosso ver, ações que envolvam a experiência do tocar.

Nesse contexto, Caminha (2012) nos lembra que não podemos considerar a educação desprovida de inventividade, privando-nos do desafio de reaprender a ver o mundo. Com isso, buscamos formas inventivas que nos fazem ver o mundo de forma diferente. Uma forma, em nossa visão, seria incorporar a arte nas reflexões ligadas à Educação Física, construindo, assim, uma outra lógica para se pensar o corpo e as relações construídas a partir dele (SOARES; MADUREIRA, 2005).

Motivados por esse discurso, encontramos em Hundertwasser – artista plástico austríaco – a aproximação entre Educação Física e arte. Dentre suas obras, apropriamo-nos da *Teoria das Cinco Peles*, a qual, por sua vez, compreende o corpo humano de forma subjetiva, constituído por cinco peles: epidermes, roupas, casas, identidade e terra. Nessa teoria, Hundertwasser utiliza o conceito de pele para discutir as relações humanas.

Considerando o pensamento artístico, sobretudo o posicionamento hundertwasseriano de que as relações partem da pele, suspeitamos que o fato de as crianças evitarem o toque entre si pode ter alguma relação com a compreensão que possuem de sua própria pele. Com isso, sugerimos a seguinte problemática: baseado

na Teoria das Cinco Peles, é possível construir uma intervenção que privilegie o tato, capaz de compreender e ressignificar a percepção sobre pele encontrado na Educação Física?

Assim, nossa pesquisa buscou ressignificar a percepção sobre pele por meio de uma prática intervencionista da Educação Física que privilegiou o tato. Especificamente, procuramos compreender as percepções das crianças sobre pele, promover uma intervenção que valorize experiências do tocar e, por fim, construir, com base na percepção dos alunos, uma discussão sobre as cinco peles *hundertwasserianas*.

Em nosso entendimento, há uma lacuna na ciência em relação a estudos que investiguem o tato no cenário da Educação Física. Almeida e Shigunov (2000), em uma revisão bibliográfica, apresentam vários estudos direcionados a crianças que abordam atividades nas aulas de Educação Física, no entanto, em nenhum deles há referência ao tato.

Uma outra evidência dessa lacuna é o estudo de Pinheiro e Gomes (2016), os quais, por sua vez, investigaram de que maneira as atividades infantis são abordadas nos cursos de graduação de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional¹⁴ da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Embora a pesquisa concentre-se em uma única universidade, é curioso que, em nenhum dos cursos analisados, as experiências do tato são abordadas.

Desse modo, diante de tal lacuna, justificamos nosso estudo considerando que a Educação Física necessita melhor compreender como as crianças vivenciam a experiência do contato com o outro e, de certa forma, investigar qual a percepção que possuem de suas próprias peles. Por fim, esperamos contribuir para a área, descobrindo formas de a Educação Física auxiliar as crianças a construírem suas próprias relações.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de perspectiva fenomenológica. Godoy (1995) destaca que pesquisas qualitativas permitem uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisados. Em relação a perspectiva, Bicudo (2011) enfatiza que a fenomenologia concentra-se na percepção do sujeito.

¹⁴ Os cursos de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional compõem a área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nossa pesquisa ocorreu na escola Instituto Pessoaense de Educação Integrada (IPEI) da cidade de João Pessoa-PB. Optamos por esse local devido à visão ampla e abrangente que essa escola possui sobre o corpo humano. Quanto aos narradores da pesquisa, foram 20 crianças, entre 9 e 10 anos, matriculadas no quarto ano do ensino fundamental. Crianças nessa faixa etária possuem uma percepção prévia sobre os significados do corpo humano, entretanto, possuem uma maleabilidade em suas percepções, visto que estão em processo de formação.

Planejamos nossa intervenção considerando: população, abordagem, cenário, duração da intervenção, estratégias de ação e avaliação. Em relação à população e à abordagem, definimos crianças com as quais trabalhamos as abordagens social, política e ambiental. Quanto ao cenário, à duração da intervenção e às estratégias de ação, escolhemos, respectivamente, a escola, um programa interventivo de três meses com dois encontros semanais e estratégias individuais e em grupo. Por fim, avaliamos periodicamente nossa intervenção no intuito de nos mantermos vigilantes a possíveis problemáticas que pudessem surgir.

Em nossa intervenção foram ministradas vinte aulas que, por sua vez, e a pedido da escola, foram estruturadas do seguinte modo: duas aulas semanais, segundas e quartas, com uma hora de duração, das 14h às 15h. O número de aulas foi definido a partir da saturação teórica, proposta por Fontanella et al. (2011). Para os autores, saturação teórica é a completude na coleta de dados à medida que o pesquisador constata que novos elementos, surgidos a partir do campo de observação, pouco acrescentam à discussão da teorização almejada.

Quanto ao suporte teórico, utilizamos os manifestos escritos por Hundertwasser, *Fenomenologia da percepção* (MERLEAU-PONTY, 1999) e *O visível e o invisível* (MERLEAU-PONTY, 2012), para compreender a teoria trabalhada em nossa intervenção. As obras *Tocar: o significado humano da pele* (MONTAGU, 1988) e *O Eu-pele* (ANZIEU, 1989), que, por sua vez, discutem a importância do tato, foram utilizadas para nos inspirar em como trabalhar a teoria junto às crianças.

Em nossa intervenção, contamos com o apoio da professora de classe, da professora de Educação Física, além da psicopedagoga e da psicóloga da escola. As duas últimas acompanharam toda a intervenção, alimentando-nos de informações relevantes sobre cada sujeito da pesquisa.

Nossas aulas foram divididas em três momentos: encantamento para a atividade, aprofundamento da atividade e organização do pensamento. O primeiro

momento dedicou-se a conquistar a atenção das crianças para o conteúdo a ser vivenciado. O segundo esteve ligado à vivência em si, marcada por movimentos corporais dotados de sentidos e significados. Por fim, no terceiro momento, as crianças compartilharam suas experiências no intuito de construir uma compreensão coletiva das situações vivenciadas.

Utilizamos termos de consentimento e assentimento para cada sujeito participante. Desse modo, foram excluídas aquelas crianças que não foram autorizadas por seus responsáveis. Em relação aos instrumentos, subdividimo-los em principais e complementar. A observação participante, o teste do desenho e a roda de conversa foram nossos instrumentos principais. A fotografia consiste em nosso instrumento complementar. Optamos em utilizá-la com a intenção de captar a oralidade do corpo (BICUDO, 2011), tendo em vista que a foto revela significados nos movimentos registrados.

Quanto ao procedimento de captação dos fenômenos, cercamo-nos de cuidados para cada instrumento utilizado. Para a observação participante, os fenômenos captados estavam intimamente ligados à vivência de cada aula, uma vez que consideramos diálogos que se mostraram relevantes no decorrer das aulas. Para o teste do desenho, as crianças utilizaram papel A4 em branco, lápis de cor e hidrocor. Todos os desenhos foram construídos, no final das aulas, sob a recomendação de se desenhar a própria pele. Utilizamos esse teste por incitar a imaginação e estimular a criatividade da criança (CAMPOS, 1993; BÉDARD, 2013).

As coletas, nas rodas de conversa, deram-se a partir dos desenhos construídos e/ou das atividades vivenciadas. Ao final das aulas, gravávamos as reflexões das crianças sobre seus aprendizados nas situações vividas. Por fim, realizamos o registro fotográfico dos momentos que consideramos incapazes de serem traduzidos por meio da linguagem e/ou desenho.

Em relação à análise dos fenômenos, ela foi construída a partir das peculiaridades da pesquisa fenomenológica, na qual, para Bicudo (2011), os sentidos não se revelam de modo imediato, manifestando-se no decorrer da experiência vivida. Por essa razão, debruçamo-nos sobre textos produzidos ao longo de nossa intervenção. Em relação a esses textos, não nos limitamos ao registro verbal escrito, mas também às formas não verbais do desenho e/ou qualquer forma de expressão evidenciada na intervenção.

Sendo assim, para nossas análises, adotamos as seguintes fases propostas

por Bicudo (2011): ler atentamente os escritos, colocar em evidência os sentidos, estabelecer unidades de sentido e efetuar síntese das unidades de sentido. Vale salientar que, para o desenho, optamos por não nos concentrarmos em uma análise técnica, mas como ponto de partida para a subjetividade revelada.

Por fim, cumpre dizer que se trata de uma pesquisa de doutorado, submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba, com o identificador CAAE: 56358016.4.0000.5188.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A percepção da pele como limite

Nossas primeiras análises apontam para a percepção da pele como limite. Ao serem questionadas sobre os significados de suas peles, observamos, nas respostas das crianças, uma forte associação à ideia de limite e fronteira, ou seja, órgão que demarca, diferencia e as protege contra elementos externos ao próprio corpo:

Pele é a capa protetora.

É uma parte do nosso corpo que cobre e protege nosso corpo.

O tecido que cobre o braço a perna e o corpo da pessoa. (Narrativas das crianças).

Esses discursos de proteção se contrapõem à perspectiva comunicadora que a pele assume na teoria hundertwasseriana. No entanto, para Bicudo (2011), a pesquisa qualitativa fenomenológica explica modos de compreender a realidade, ao passo que o fenômeno se mostra por sujeitos contextualizados. Sendo assim, inicialmente associar a pele a significados distantes da teoria abordada nesta pesquisa é natural, uma vez que a Teoria das Cinco Peles não habitava o contexto vivido pelas crianças e, conseqüentemente, não fazia parte de suas realidades.

Entretanto, coube a nós, pesquisadores ligados à tal teoria, conjuntamente com as crianças, repensar a concepção dada às suas peles. Para Freire e Pereira (2005), quando refletimos sobre nossa maneira de viver, aprendemos a pensar de modo diferente. Para tanto, apoiamo-nos em Montagu (1988) e Anzieu (1989) no intuito de refletir sobre a relação que estabelecemos com nossa própria pele. Optamos por esses autores pois, em suas obras, eles repensam os significados fronteirios e limitados atribuídos à pele, impulsionando-nos, assim, a revermos nossa maneira de

viver, bem como nossa compreensão sobre o assunto.

Com isso, propomos uma intervenção, construída a partir das necessidades reveladas nos discursos das crianças, com o objetivo de reconsiderar a concepção limitada e não comunicativa dada às suas próprias peles. O discurso revelado por um aluno, ao ser questionado sobre o que sentiu ao vivenciar uma atividade que priorizou o contato com outras crianças, denuncia suas carências em viver uma pele que se protege e cria fronteiras para aqueles que o cercam: “Eu achei meio estranho porque a maioria das vezes não sou tocado pelas pessoas”.

A concepção das crianças, representada pelo discurso citado anteriormente, revela a privação que há em relação ao toque, devido à percepção da pele como território demarcado que as separam do outro. Por essa razão, optamos por construir uma intervenção que priorizasse o tato, capaz de estimular o contato entre as crianças e quebrar as fronteiras construídas por corpos que se privam de contato e, conseqüentemente, não se tocam. O tato, para Anzieu (1989) e Ales Bello (2006), fornece-nos a sensação do nosso próprio corpo, concomitantemente à nossa percepção sobre os objetos, o mundo que nos cerca e, sobretudo, o outro. O fato de percebermos o outro, de quebrarmos as fronteiras e compreendermos por meio do tato que o mundo é compartilhado com outras pessoas é o que nos motiva a proporcionar vivências as quais estimulem o contato entre as crianças.

Montagu (1988), em sua obra *Tocar: o significado humano da pele*, revela que quanto mais estimulado for o animal por meio do tato, maior a probabilidade de desenvolver comportamentos de aproximação. Esse pensar evidencia que a estimulação tátil durante a infância é importante para o desenvolvimento do comportamento enquanto adulto, pois a pele, na perspectiva de Anzieu (1989), é um meio primário de comunicação com os outros, capaz de construir relações significantes.

Amparados nos argumentos de Montagu (1988) e Anzieu (1989), entendemos que, ao vivenciarem experiências que busquem o contato com o outro, as crianças podem ressignificar suas percepções sobre pele, passando a perceber o caráter integralizado e comunicador que a teoria traz.

3.2 Necessidade do contato com o outro

Constatamos também, a partir das nossas análises, que, assim como os

discursos, os desenhos revelam a necessidade de contato entre as crianças. Os braços abertos em grande parte dos desenhos construídos (Figura 1) representam a busca por contato, a intenção de se aproximar de outras pessoas, o anseio por encontrar outros que se possa abraçar.

Figura 1: Desenhos construídos por crianças (a)



Fonte: acervo do estudo.

Tal interpretação é baseada em Campos (1993) e Bédard (2013), que, por sua vez, auxiliam-nos a interpretar desenhos construídos por crianças. Embora a análise dos autores se encaminhe para um enfoque técnico, não podemos desprezar que o desenho revela fenômenos do consciente e inconsciente. Desse modo, não nos detemos em uma descrição minuciosa de cada desenho, no entanto, a partir dos autores, observamos que o fato de muitas crianças se desenharem de braços abertos desvela a necessidade de contato entre elas.

É bem verdade que, para Bicudo (2011), em pesquisas fenomenológicas, não se obtêm verdades lógicas sobre o investigado, mas indicações do modo de ser e pensar dos sujeitos pesquisados. Sendo assim, a partir da compreensão do modo de pensar das crianças investigadas, revelado por meio dos desenhos, buscamos explicações que justifiquem a busca por contato.

Uma primeira explicação, ao nosso ver, está no fato de a pele e o cérebro originarem-se da mesma estrutura embrionária, o ectoderma. Consequentemente, o sistema nervoso se torna uma parte escondida da pele, ao passo que a pele é uma porção exposta do sistema nervoso (ANZIEU, 1989; MONTAGU, 1988). Isso explica porque são prazerosas as sensações de carícia e porque relaxamos, em alguns momentos, ao sermos tocados, como, por exemplo, no caso da massagem. Com isso, fica claro, a partir do pensamento dos autores, a razão de buscarmos constantemente o toque, pois, de certa forma, ele nos alimenta com sensações de prazer.

Uma segunda explicação para a necessidade de contato entre as crianças encontramos na obra de Montagu (1988), a qual reflete sobre o efeito da experiência tátil sobre o desenvolvimento do comportamento humano. Para o autor, a estimulação cutânea é uma importante necessidade biológica tanto para o desenvolvimento físico como para o desenvolvimento comportamental, ou seja, quanto mais nos tocamos nos primeiros anos de vida, como, por exemplo, no ato de brincar, mais desenvolvemos comportamentos que nos aproximam uns dos outros. Para o autor, esse fato explica a necessidade de contato quando ainda crianças, pois, nessa fase da vida, busca-se aproximação com aqueles que nos cercam.

Somando às explicações anteriores, curiosamente, se analisarmos com atenção a fisiologia da pele, observaremos que a pele em si realiza movimentos de aproximação. A pele é constituída por pontos de contato, ou seja, pontos que aproximam as células epiteliais (TORTORA; DERRICKSON, 2012). Embora essa explicação fisiológica se distancie das explicações que buscam justificar a necessidade de contato entre as crianças, consideramos importante citá-la, porque, de certa forma, evidencia que a própria pele tende a movimentos de aproximação.

Não obstante os fatos citados indicarem comportamentos de aproximação, Montagu (1988) lembra que as determinações impostas nas diferentes culturas moldam as experiências táteis, resultando na construção de padrões de comportamento. No caso, ainda que as experiências do tato sejam essenciais e salutares para o desenvolvimento físico e comportamental, proporcionando ao ser sensações de prazer, culturalmente são evitadas. Não cabe para o momento apontar as razões que nos levem a nos distanciarmos do toque, no entanto, passa pelo objetivo deste trabalho interpretar as relações que as crianças estabelecem com suas peles e, na medida do possível, buscar ressignificá-las.

Assim, no intuito de ressignificar a noção de pele, optamos por uma intervenção

que caminhou no sentido contrário das percepções observadas no primeiro momento – quando identificamos que as peles eram entendidas como limitadas e fronteiriças. No caso, como citado anteriormente, escolhemos uma intervenção que privilegiou o tato por meio do toque.

3.3 A importância do tato

Uma forte evidência da importância do tato em nossas vidas está na ordem de desenvolvimento dos nossos sentidos sensoriais. Primeiramente, enquanto ainda embrião, desenvolve-se nossa dimensão tátil, seguida da dimensão auditiva e visual (MONTAGU, 1988). Considerando que biologicamente há uma relação entre a ordem do desenvolvimento orgânico e a importância vital do órgão desenvolvido, logo, constatamos que o tato é o sentido primeiro, primitivo e mais vital do ser humano.

Um argumento para essa constatação é o fato de que se pode viver cego, surdo, privado de paladar e de olfato, no entanto, sem a integridade da pele, não há possibilidade de se sobreviver (MONTAGU, 1988; ANZIEU, 1989). O tato é o único sentido presente em todos os animais e, por ser um sentido caro ao ser humano, é primordial explorá-lo nos primeiros anos de vida.

Diante de tais argumentos, expomos imagens de uma das atividades de nossa intervenção que privilegiou a experiência do tato:

Figura 2: Fotos da intervenção



Fonte: acervo do estudo.

Encontramos, ainda em Anzieu (1989), novos argumentos que legitimam a importância do tato no desenvolvimento infantil. Para o autor, o contato corporal entre mãe e bebê é essencial para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. A experiência de segurar o bebê nos braços, apertar contra seu corpo e estabelecer troca de calor, cheiro e movimentos é capaz de criar uma pele subjetiva que une mãe e bebê, denominada pelo autor de Eu-pele.

Nesse pensar, vivenciar essa pele simbiótica entre mãe e bebê fornece ao segundo segurança para que possa aos poucos desenvolver-se afetiva, cognitiva e socialmente. Embora nossa pesquisa não se concentre em bebês, vale apropriar-se da ideia de que o Eu-pele auxilia no desenvolvimento da criança e, para o momento, destacamos a capacidade da pele em promover troca de informações entre mãe e filho, a ponto, inclusive, de transmitir a segurança e o afeto materno de que a criança tanto precisa.

A pele promove uma troca intensa entre mãe e bebê, auxiliando, ainda, na manutenção do psiquismo da criança (ANZIEU, 1989). É por meio do Eu-pele que a criança sente as emoções originadas na mãe e, conseqüentemente, experimenta, descobre e aprende esses novos sentimentos. Assim, a pele funciona como um canal poderoso de comunicação entre os dois envolvidos, capaz, inclusive, de transmitir pelo tato, sensações de um para o outro.

Uma outra evidência da comunicação entre mãe e filho por meio do tato encontramos em Montagu (1988). Para o autor, essa comunicação, experimentada a nível de pele, demarca o período externo-gestacional dessa relação. Nesse período, assim como no Eu-pele, os cuidados maternos são transmitidos pelo toque e auxiliam no desenvolvimento da criança. Ainda que esses cuidados arrefeçam à medida que a criança vai crescendo, houve um aprendizado, uma comunicação entre mãe e filho por intermédio do toque.

Nos dois autores citados, observamos que a pele é fundamental no desenvolvimento da criança, pois, por meio dela, há um aprendizado transmitido pelo tato. Com isso, ressaltamos a importância do tato e do toque, apropriando-nos desses para repensar a relação que as crianças possuem com suas próprias peles. Vale lembrar que as primeiras percepções sobre pele revelaram uma concepção limitada e fronteiriça, no entanto, vivenciar o contato com outras crianças permitiu reconstruírem suas percepções:

A gente tá acostumado a ver o outro, a apertar a mão, mas a gente não sente aquele momento, mas quando a gente tá fazendo esse desafio de olhos vendados, a gente consegue perceber mais as outras pessoas.

Eu achei que o tato é diferente de quando a gente fica só olhando. Quando a gente fica vendo a gente não sente.

É bem diferente do comum, acho que as pessoas ignoram totalmente o que a gente sente delas, mas essa aula ficou para gente que o tato é muito importante para nossa vida. (Narrativas das crianças).

A Educação Física tem um importante papel em buscar alternativas que ressignifiquem o corpo, despertando o indivíduo para um olhar crítico da realidade em que está inserido (GONÇALVES; AZEVEDO, 2008). Somado a isso, Montagu (1988) nos alerta que, embora seja essencial para o desenvolvimento infantil, culturalmente as experiências táteis são evitadas. Tendo em vista esses dois cenários, constatamos que a Educação Física pode ressignificar a concepção que as crianças possuíam sobre pele, despertando-as para a importância do tato e do toque.

Embora, para os autores ligados à experiência do tato, de certa forma, as crianças possuam essa sabedoria em virtude da relação construída com suas próprias mães, consideramos essencial resgatar, fazer emergir os aprendizados que o simples ato de tocar e ser tocado pode trazer. Em tempos de avanço científico da Educação Física, há um ganho, um crescimento em direcionar nossos olhares, também, para o passado e aprender com nossa sensação primeira, o tato. Como apontou Hundertwasser (1975), em alguns momentos, o progresso pode significar retrocesso e, muitas vezes, o retrocesso pode tornar-se o progresso.

3.3 Um aprofundamento sobre as experiências do tato

As experiências do tato nos incitou a investigar profundamente a Teoria das Cinco Peles. Com isso, construímos uma revisão sistemática na qual foram analisados 3 artigos e 2 dissertações no intuito de melhor compreender a maneira como a Educação Física aborda essa teoria. Nossa investigação nos revelou dois pontos importantes: inicialmente que os trabalhos em si consideram as peles como camadas, ou seja, separadamente. A outra constatação é que esses mesmos trabalhos privilegiam uma única pele, no caso, a quinta pele hundertwasseriana – terra (DECUSSATTI; TEIXEIRA; CAMINHA, 2016).

Para nós, não faz sentido abordar a Teoria das Cinco Peles na mesma direção dos trabalhos analisados, pois, em nosso olhar, a reflexão primeira de Hundertwasser é a interação, o contato entre as peles. Desse modo, investigar as peles separadamente e/ou priorizar aquela que traz reflexões sobre o meio ambiente caminha no sentido contrário da reflexão original do artista. É bem verdade que, assim como Silva (2007), Silva, Silva e Inácio (2008) e Dias e Abrão (2010), apropriamo-nos da teoria para a construção de uma intervenção, no entanto, diferentemente das pesquisas citadas, não elegemos a temática ambiental como eixo transversal para a intervenção construída.

Pele, no pensamento de Hundertwasser, está intimamente ligada à comunicação, ao contato. Tal pensamento nos remete a Merleau-Ponty (2012), sobretudo ao conceito de reversibilidade da carne. Para o filósofo, esse conceito pode ser explicado quando uma das mãos toca a outra, o mundo de uma se abre para o mundo da outra. Aqui, observa-se que há uma comunicação entre as mãos, despertando-as para que compartilhem, coabitem, coexistam, subjetivamente, o mesmo mundo.

O conceito de reversibilidade da carne, que, por sua vez, destaca a capacidade que temos de, concomitantemente, tocar e ser tocado, remete-nos ao tato. Repensando a teoria hundertwasseriana a partir dessa observação, as cinco peles envolvidas na teoria tocam e são tocadas. É verdade que, se analisarmos especificamente a quarta pele – identidade construída por meio das relações –, observaremos que se trata de um tocar metafórico, no qual somos sempre tocados e influenciados por aqueles com quem convivemos. Também vale destacar que certamente a segunda, terceira e quinta pele – roupas, casas e terra – não possuem a sensibilidade para o tocar e ser tocado que a primeira pele – epiderme – possui. No entanto, não podemos ignorar que tal fenômeno aconteça.

Ainda no intuito de repensar a Teoria das Cinco Peles, recorreremos à percepção merleau-pontyana (1999), em que, no ato da percepção, o corpo abre-se para o mundo, incorporando-o para que possa ser percebido. Dessa forma, na teoria investigada, se insistirmos em eleger a primeira pele – epiderme – como aquela que percebe, logo, teremos que considerar que essa mesma pele abre-se para as demais, no intuito de que sejam todas percebidas. Assim, com base nas argumentações anteriores, considerando o pensamento de Merleau-Ponty (1999, 2012) e nossa experiência prática em relação ao tato, somos levados a crer que, por meio da

reversibilidade da carne ou pela percepção, o mundo de cada uma das peles se abre para o mundo das demais, construindo, dessa forma, uma interação entre elas.

Essa interação entre as peles, que as leva, a partir da concepção merleau-pontyana, a habitarem o mesmo mundo, pode ser observada nos desenhos construídos. Após vivenciarem a intervenção, solicitamos às crianças que desenhasssem sob a seguinte recomendação: desenha sua pele. Diante da possibilidade de desenharem apenas uma pele, a maioria das crianças optou por desenharem todas as peles hundertwasserianas juntas, impulsionando-nos, assim, a considerar que pensar em pele é trazer à tona todas elas, coexistindo e interagindo entre si.

Figura 3: Desenhos construídos por crianças (b)



Fonte: acervo do estudo.

Nossa intervenção e os desenhos construídos a partir dela, ao nos impulsionar a repensar a relação entre as peles, aproxima-nos das reflexões de Pires (2003) em sua dissertação ligada à área das artes. Para a autora, investigando alterações sob o corpo, em se tratando de pele, quando se observam alterações sobre ela, significa que algo interno a ela se modificou. Em nosso caso, essa alteração está na compreensão dos alunos, que passaram a perceber sua própria pele a partir da união de todas as peles hundertwasserianas.

Aprofundando ainda mais a percepção dos alunos, ao repensarmos a relação entre as peles, recaímos, também, sobre o conceito de quiasma de Merleau-Ponty (2012). Para o filósofo, trata-se do ponto de encontro, o momento exato onde quem está percebendo e o percebido abrem-se para a mesma experiência. No exemplo das mãos citado anteriormente, há um momento no qual não se sabe com clareza se é a mão direita que toca a esquerda ou a esquerda que exerce a ação na direita. Esse encontro entre as duas mãos Merleau-Ponty (2012) define como quiasma.

Tendo em vista esse conceito merleau-pontyano, para nós, após estimularmos vivências ligadas ao tato e compreendermos as ressignificações nas percepções das crianças, a relação entre as peles hundertwasserianas é quiasmática. Chegamos a essa compreensão a partir dos desenhos que congregaram todas as peles, amparados pelo pensamento merleau-pontyano de que, ao tocarem e serem tocadas, assim como no ato da percepção, as peles interagem entre si.

Para nós, esse ponto de encontro entre as peles, o qual simboliza a interação entre elas, denominamos de *interpele*. A necessidade de criar uma *interpele* se dá a partir das produções de Educação Física que compreendem as peles, conforme visto anteriormente, de forma isolada.

Em nossa compreensão, para pensar a Teoria das Cinco Peles é necessário considerar a comunicação entre todas as peles, e buscamos experienciar essa comunicação despertando as crianças para o tato. Assim, as vivências do tato nos revelaram uma comunicação constante, profunda e única, na qual a existência de cada pele está imbricada nas demais. A partir da nossa experiência fenomenológica, tomando por base a reflexão primeira do artista – a interação –, as peles estão articuladas. Portanto, essa relação constante entre as peles, essa existência indissociada é a *interpele*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, quando as crianças foram questionadas sobre qual percepção possuíam de pele, observamos nelas uma forte associação à ideia de limite. Compreender a pele como algo que estabelece o limite, demarcando o seu espaço e o espaço do outro, fortalece uma relação de distanciamento com aqueles que as cercam, reforçando o padrão comportamental de evitar o contato.

Por outro lado, a Educação Física tem por intenção desenvolver sujeitos críticos

da realidade que vivem. Sendo assim, ao compreendermos a importância do toque para o desenvolvimento infantil, buscamos despertar esse espírito crítico, ressignificando a percepção que as crianças possuem de suas próprias peles, por meio de uma intervenção que privilegiou o toque. Com isso, percebemos, também, que o primado do tocar é a fonte para se considerar a educação prática estesiológica.

Desse modo, além de despertarem para a importância da pele na relação de contato com o outro, as percepções ressignificadas revelam uma maior aproximação das peles hundertwasserianas, coexistindo simultaneamente. Esse contato entre todas as peles, capaz de admitir a singularidade de cada uma sem perder de vista a relação de comunicação que há entre todas elas, definimos como *interpele*.

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Angela. **Introdução à Fenomenologia**. 1. ed. Bauru-SP: Edusp 2006.

ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel C.; SHIGUNOV, Viktor. A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. **Revista da Educação Física – UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3793/2608>>. Acesso em: 9 out. 2017.

ANZIEU, Didier. **O Eu-pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 1989.

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. 1. ed. São Paulo-SP: Editora Isis, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-28.

CAMINHA, Iraquitan Oliveira. Fenomenologia e educação. **Revista Acadêmica de Filosofia**, ano V, n. 2, p. 11-21, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/762/412>>. Acesso em: 28 maio 2015.

CAMPOS, Dinah Martins Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico de personalidade**. 22. ed. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 1993.

DECUSSATTI, Denis Oliveira; TEIXEIRA, Fabio Luis Santos; CAMINHA, Iraquitan Oliveira. Educação física e teoria das cinco peles: uma revisão sistemática. **Revista Movimento**, v. 22, n. 1, p. 337-346, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/55482>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

DIAS, Thiago Cancelier; ABRÃO, Elisa. Projeto cinco peles: educação para o consumo

consciente e para o lido sustentável para com o ambiente. **Revista espaço acadêmico**, ano X, n. 112, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10085/5968>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos; LUCHESI, Bruna Moretti; SAIDEL, Maria Giovana Borges; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro; MELO, Débora Gusmão. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno Saúde Pública**. v. 27, n. 2, p. 389 – 394, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

FREIRE, João Batista; PEREIRA, Victor Barreto Costa. Percepções e significados nas caminhadas ecológicas. **Revista Efdeportes**, ano 10, n. 80, p. 1-8, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd80/caminha.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008>. Acesso em: 22 set. 2016.

GONÇALVES, Andréia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio. O corpo na contemporaneidade: a educação física escolar pode ressignificá-lo? **Revista da Educação Física – UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 119-130, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewArticle/4322>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Hundertwasser on Hundertwasser**. 1975. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.at/english/texts/philosophie.php>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 2012.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Summus, 1988.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINHEIRO, Marcos Filipe Guimarães; GOMES, Christianne Luce. Abordagens do brincar em cursos de graduação na área da saúde: Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Revista Movimento**, v. 22, n. 2, p. 555-566, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/55774>>. Acesso em: 9 out. 2017.

PIRES, Beatriz Ferreira. O corpo como suporte da arte. **Revista Latinoamericana de**

Psicopatologia Fundamental, ano VI, n. 1, p. 76-85, 2003. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/revistas/volume06/n1/o_corpo_como_suporte_da_arte.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SILVA, Fabiano Weber. **Corpo e natureza**: perspectivas para uma educação de corpomundo. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

SILVA, Fabiano Weber; SILVA, Ana Márcia; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. A educação física frente a temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. XX, n. 30, p. 44-60, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11362/0>>. Acesso em: 11 set. 2017.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 75-88, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2869>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

TORTORA, Gerard; DERRICKSON, Bryan. **Corpo humano**: fundamentos da anatomia e fisiologia. 8. ed. São Paulo-SP: Artmed, 2012.

4.3 Artigo 3

EXPERIÊNCIAS DA INTERPELE: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO DO SELF

Resumo: Este artigo objetiva compreender como uma intervenção que prioriza a *interpele* pode auxiliar na formação do *Self* de crianças. Para tanto, construímos, sob a perspectiva fenomenológica, uma pesquisa com crianças entre 9 e 10 anos. Quanto aos instrumentos, utilizamos o teste do desenho, a observação participante, a roda de conversa e a fotografia. De imediato, observamos que vivenciar atividades envolvendo a *interpele* incitou as crianças a repensarem sobre si mesmas. Aprofundamos nesse repensar a partir de atividades que estimularam a criatividade e, por sua vez, contribuíram para que as crianças compreendessem melhor a interação que constroem com sua *interpele*. Com isso, percebemos que a interação com a *interpele* influencia na formação do *Self* dessas crianças, bem como as aproxima de um estado mais saudável.

Palavras-chave: Educação Física. Interpele. Self.

INTERPELE EXPERIENCES: CONTRIBUTIONS OF PHYSICAL EDUCATION TO FORMATION OF SELF

Abstract: This article aims to understand how an intervention that prioritizes the *interpele* can help in the formation of the *Self* of children. To do so, we constructed, under the phenomenological paradigm, an research with children between 9 and 10 years. As for the instruments, we used the drawing test, the participant observation, the talk wheel and the photograph. At once, we observed that experiencing activities involving the *interpele* urged the children to rethink about themselves. We went deeper into this rethinking of activities that stimulated creativity and, in turn, contributed to the children understanding better the interaction they construct with their *interpele*. With this, we perceive that the interaction with the *interpele* influences in the formation of the *Self* of these children, as well as brings them closer to a healthier state.

Keywords: Physical Education. Interpele. Self.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física vem investindo em pesquisas que buscam contribuir na saúde dos seus envolvidos. No entanto, estudos que discutem a saúde em uma perspectiva não fisiológica ainda são escassos na área e, por essa razão, ainda precisam conquistar seu espaço. Para reverter esse cenário, precisamos debruçar em uma linha investigativa que busque a ampliação da concepção de corpo humano.

Um caminho, ao nosso ver, para construir essa concepção ampliada de corpo, seria aproximarmo-nos da *Teoria das Cinco Peles* do artista plástico Hundertwasser. Nessa teoria, o corpo é concebido de uma maneira não fisiológica, composto metaforicamente por cinco diferentes peles: epiderme, roupa, casa, identidade e terra. Entretanto, ao nos aprofundarmos na teoria hundertwasseriana, percebemos que não

faz sentido compreendermos e abordarmos as peles de forma isolada, tendo em vista que o artista discute a relação que o homem constrói com suas peles concomitantemente.

Em busca de desenvolvermos uma pesquisa que esteja em concordância com o pensamento do artista, referimo-nos aqui à *interpele*, a qual, para nós, significa a interação constante e simultânea de todas as peles hundertwasserianas. Assim, na intenção de contribuir para a linha investigativa que compreende o corpo humano de forma ampliada, optamos por construir uma intervenção que envolvesse crianças e que priorizasse a *interpele*.

Para tanto, adotamos o caminho fenomenológico. Bicudo (2011) defende que, nesse tipo de pesquisa, não se assume definições prévias do que será observado, no entanto, fica-se atento ao que se mostra. Nesse pensar, consideramos o método fenomenológico apropriado às nossas intenções, pois pretendemos, por meio dessa pesquisa, compreender melhor como as crianças interagem com a *interpele* e, para isso, mantemo-nos vigilantes ao que a pesquisa revelava.

De imediato, observamos que nossa intervenção incitava os envolvidos, no caso, as crianças, a repensarem seus sentimentos e a relação que constroem com o mundo e consigo mesmas. Motivados pelo direcionamento que nossa pesquisa tomou, recorremos ao psicanalista Winnicott (1975) no intuito de compreendermos o conceito de *Self* e nos aprofundarmos nele.

Para Winnicott (1975), *Self* – ou o verdadeiro Eu, assim definido pelo autor – constitui-se a partir de experiências criativas, as quais, por sua vez, oferecem novas percepções da realidade, possibilitando ao sujeito descobrir seu modo próprio de existir. Cumpre dizer que o autor classifica esse conceito em falso *Self* e verdadeiro *Self*, contudo, para o momento, concentraremos-nos apenas no conceito geral, uma vez que, aqui, dedicamo-nos a discutir a influência da *interpele* na formação do *Self* dessas crianças.

Compreendido o conceito, partimos para nosso questionamento: em se tratando de crianças, em que medida uma intervenção que priorize a *interpele* pode auxiliar na formação do *Self* dos seus envolvidos? Com isso, objetivamos compreender como uma intervenção que priorize a *interpele* pode auxiliar na formação do *Self* de crianças. Especificamente, buscamos construir uma intervenção baseada na *Teoria das Cinco Peles* de Hundertwasser, discutir essa intervenção por meio da teoria winnicottiana e, por fim, apontar as contribuições para a área da Educação

Física.

É importante destacar que não temos a pretensão de apontar a *interpele* como a principal responsável pela construção do *Self* dessas crianças, mas como uma forma de contribuir para esse processo, revelando, inclusive, outros caminhos para a Educação Física somar na saúde infantil.

Um desses novos caminhos, ao nosso ver, seria repensar a relação que as crianças constroem com elas mesmas e, com isso, compreender como a Educação Física, ou, para sermos mais específicos, a *interpele*, pode auxiliar nesse processo. Dessa forma, esperamos contribuir para a área, revelando outras potencialidades da Educação Física em trabalhar a saúde, para além da concepção fisiológica tão abordada nos dias atuais.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de perspectiva fenomenológica. Godoy (1995) destaca que pesquisas qualitativas permitem uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisados. Em relação a perspectiva, Bicudo (2011) enfatiza que a fenomenologia concentra-se na percepção do sujeito.

Nossa pesquisa ocorreu na escola Instituto Pessoaense de Educação Integrada (IPEI) da cidade de João Pessoa-PB. Optamos por esse local devido à visão ampla e abrangente que essa escola possui sobre o corpo humano. Quanto aos narradores da pesquisa, foram 20 crianças, entre 9 e 10 anos, matriculadas no quarto ano do ensino fundamental. Crianças nessa faixa etária possuem uma percepção prévia sobre os significados do corpo humano, entretanto, possuem uma maleabilidade em suas percepções, visto que estão em processo de formação.

Planejamos nossa intervenção considerando: população, abordagem, cenário, duração da intervenção, estratégias de ação e avaliação. Em relação à população e à abordagem, definimos crianças com as quais trabalhamos as abordagens social, política e ambiental. Quanto ao cenário, à duração da intervenção e às estratégias de ação, escolhemos, respectivamente, a escola, um programa interventivo de três meses com dois encontros semanais e estratégias individuais e em grupo. Por fim, avaliamos periodicamente nossa intervenção no intuito de nos mantermos vigilantes a possíveis problemáticas que pudessem surgir.

Em nossa intervenção foram ministradas vinte aulas que, por sua vez, e a pedido da escola, foram estruturadas do seguinte modo: duas aulas semanais,

segundas e quartas, com uma hora de duração, das 14h às 15h. O número de aulas foi definido a partir da saturação teórica, proposta por Fontanella et al. (2011). Para os autores, saturação teórica é a completude na coleta de dados à medida que o pesquisador constata que novos elementos, surgidos a partir do campo de observação, pouco acrescentam à discussão da teorização almejada.

Quanto ao suporte teórico, utilizamos os manifestos escritos por Hundertwasser, *Fenomenologia da percepção* (MERLEAU-PONTY, 1999) e *O visível e o invisível* (MERLEAU-PONTY, 2012), para compreender a teoria trabalhada em nossa intervenção. As obras *Tocar: o significado humano da pele* (MONTAGU, 1988) e *O Eu-pele* (ANZIEU, 1989) foram utilizadas para repensar questões ligadas à pele.

Em nossa intervenção, contamos com o apoio da professora de classe, da professora de Educação Física, além da psicopedagoga e da psicóloga da escola. As duas últimas acompanharam toda a intervenção, alimentando-nos de informações relevantes sobre cada sujeito da pesquisa.

Nossas aulas foram divididas em três momentos: encantamento para a atividade, aprofundamento da atividade e organização do pensamento. O primeiro momento dedicou-se a conquistar a atenção das crianças para o conteúdo a ser vivenciado. O segundo esteve ligado à vivência em si, marcada por movimentos corporais dotados de sentidos e significados. Por fim, no terceiro momento, as crianças compartilharam suas experiências no intuito de construir uma compreensão coletiva das situações vivenciadas.

Utilizamos termos de consentimento e assentimento para cada sujeito participante. Desse modo, foram excluídas aquelas crianças que não foram autorizadas por seus responsáveis. Em relação aos instrumentos, subdividimo-los em principais e complementar. A observação participante, o teste do desenho e a roda de conversa foram nossos instrumentos principais. A fotografia consiste em nosso instrumento complementar. Optamos em utilizá-la com a intenção de captar a oralidade do corpo (BICUDO, 2011), tendo em vista que a foto revela significados nos movimentos registrados.

Quanto ao procedimento de captação dos fenômenos, cercamo-nos de cuidados para cada instrumento utilizado. Para a observação participante, os fenômenos captados estavam intimamente ligados à vivência de cada aula, uma vez que consideramos diálogos que se mostraram relevantes no decorrer das aulas. Para o teste do desenho, as crianças utilizaram papel A4 em branco, lápis de cor e hidrocor.

Todos os desenhos foram construídos, no final das aulas, sob a recomendação de se desenhar a própria pele. Utilizamos esse teste por incitar a imaginação e estimular a criatividade da criança (CAMPOS, 1993; BÉDARD, 2013).

As coletas, nas rodas de conversa, deram-se a partir dos desenhos construídos e/ou das atividades vivenciadas. Ao final das aulas, gravávamos as reflexões das crianças sobre seus aprendizados nas situações vividas. Por fim, realizamos o registro fotográfico dos momentos que consideramos incapazes de serem traduzidos por meio da linguagem e/ou desenho.

Em relação à análise dos fenômenos, ela foi construída a partir das peculiaridades da pesquisa fenomenológica, na qual, para Bicudo (2011), os sentidos não se revelam de modo imediato, manifestando-se no decorrer da experiência vivida. Por essa razão, debruçamo-nos sobre textos produzidos ao longo de nossa intervenção. Em relação a esses textos, não nos limitamos ao registro verbal escrito, mas também às formas não verbais do desenho e/ou qualquer forma de expressão evidenciada na intervenção.

Sendo assim, para nossas análises, adotamos as seguintes fases propostas por Bicudo (2011): ler atentamente os escritos, colocar em evidência os sentidos, estabelecer unidades de sentido e efetuar síntese das unidades de sentido. Vale salientar que, para o desenho, optamos por não nos concentrarmos em uma análise técnica, mas como ponto de partida para a subjetividade revelada.

Por fim, cumpre dizer que se trata de uma pesquisa de doutorado, submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba, com o identificador CAAE: 56358016.4.0000.5188.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Experiências da *interpele* como um caminho para repensar o *Self*

Nossa intervenção, ao privilegiar o conceito de *interpele*, aproxima a Educação Física de uma perspectiva ligada às artes. Dado que o conceito utilizado baseia-se na *Teoria das Cinco Peles*, obra do artista plástico Hundertwasser, é natural que estimule um olhar artístico para a área. Nesse cenário, propusemos vivências próprias da Educação Física, nas quais crianças experimentaram a *interpele* com a liberdade de criar a partir das suas experiências e reflexões.

Ao analisarmos o manifesto *Hundertwasser on Hundertwasser*

(HUNDERTWASSER, 1975), percebemos que o artista encontrou, em seu processo criativo, um caminho para repensar questões individuais e sua relação com o mundo. Motivados pelas reflexões resultantes desse processo, optamos em ir pelo mesmo percurso, aproximar-se da arte para refletir sobre a maneira como nos posicionamos perante o mundo e sobre como isso se reflete em nossas vidas, no caso, em nosso *Self*.

Sabe-se que o *Self* constitui-se a partir do contato com o outro, por meio de novas experiências, abrindo-se para a possibilidade de nos percebermos de forma diferente e, conseqüentemente, de nos conhecermos melhor (WINNICOTT, 1975). Nessa mesma linha, Merleau-Ponty (1999) afirma que o corpo é o modo de ser no mundo. Assim, com base nesses dois autores, propiciar ao corpo novas experiências ocasiona alterações naquilo que o discurso merleauPontyano define como consciência e/ou a perspectiva winnicottiana refere-se como *Self*.

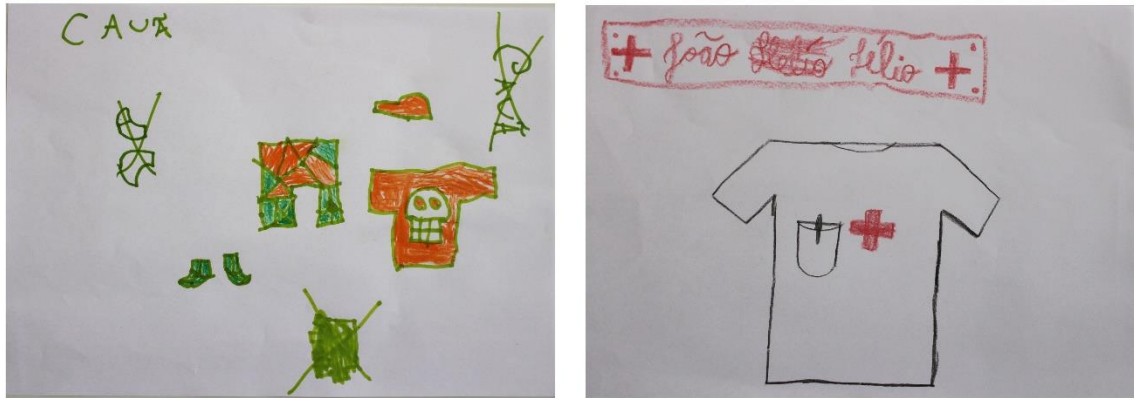
Inspirados pela possibilidade de criar vivências capazes de influenciar na consciência e/ou no *Self*, optamos por construir uma intervenção que possibilitasse às crianças experienciarem a *interpele* em seus corpos. Uma vez que, para Merleau-Ponty (1999), a percepção está ligada à ação corporal, faz todo sentido promover experiências vividas com o próprio corpo, na medida em que esperamos provocar um repensar da relação que as crianças constroem com elas mesmas. Nesse entendimento, para estimularmos as crianças a repensarem essa relação, não poderíamos nos resumir a atividades teóricas e reflexivas, mas buscar ações que estimulassem tal situação.

Peretta (2005), em um estudo que também discute a *Teoria das Cinco Peles* em uma perspectiva artística, constrói suas reflexões a partir de vivências do corpo. No entanto, em sua pesquisa, trata-se de experiências vividas pelo próprio autor em sua formação em Educação Física combinada com a sua formação complementar no meio artístico. Em nosso caso, não partimos da nossa própria experiência, mas da experimentação das crianças, mantendo-nos atentos ao repensar sobre si mesmo que essas vivências podem gerar.

Uma evidência desse repensar sobre si mesmo a partir da intervenção proposta são os desenhos expostos adiante. Ao analisá-los, constatamos que inicialmente há uma construção dos desenhos e, logo em seguida, uma eliminação do que foi construído, no intuito de serem reconstruídos de forma diferente. Para Campos (1993) e Bédard (2013), autoras ligadas à análise de desenhos, esse tipo de comportamento

indica que há uma reflexão profunda sobre o que está se desenhando, a ponto do repensar e do reconstruir aparecerem no próprio desenho (Figura 1).

Figura 1: Desenhos construídos por crianças



Fonte: acervo do estudo.

3.2 A criatividade como um caminho para repensar em si mesmo

Criar uma intervenção que busque o repensar de si mesmo vai ao encontro do que Freire (2007) define como ideal para a educação. Na perspectiva do autor, o ambiente escolar deveria educar as crianças com a intenção de desenvolvê-las, propiciando experiências nas quais essas mesmas crianças tenham oportunidade de ser elas mesmas. Um caminho, ao nosso ver, é oferecer atividades que envolvam experiências com o próprio corpo, capazes de estimular a criatividade, nas quais se tenha espaço e liberdade para imaginar, criar e inventar teorias sobre si mesmo.

Nosso pensar baseia-se na teoria do psicanalista Winnicott (1975), sobretudo em seus escritos sobre criança, criatividade e desenvolvimento emocional. Nessa teoria, vivenciar experiências criativas auxilia na descoberta de si mesmo e, por meio dessas experiências, a criança vai gradualmente amadurecendo seu emocional e construindo o seu *Self*.

Amparados na teoria do psicanalista, percebemos que vivenciar a *interpele* favorece a criatividade winnicottiana, uma vez que se repensa o próprio corpo humano a partir das peles trazidas por Hundertwasser. O fato de considerar a vestimenta, a casa, a identidade e a terra como partes integrantes da própria pele revelou-se um campo fértil para se trabalhar a criatividade infantil. Ao viver experiências metafóricas com as suas peles, as crianças discutem e repensam a relação que constroem com esses elementos.

Para Surdi, Melo e Kunz (2016), a criança se desenvolve como um ser livre, com a sensibilidade para sentir o mundo, os outros e as coisas como extensão do seu corpo. Seguindo esse pensamento, identificamos nas crianças que, ao repensarem a relação construída com as peles hundertwasserianas, fazem descobertas sobre si mesmas por meio de novos significados dados à pele:

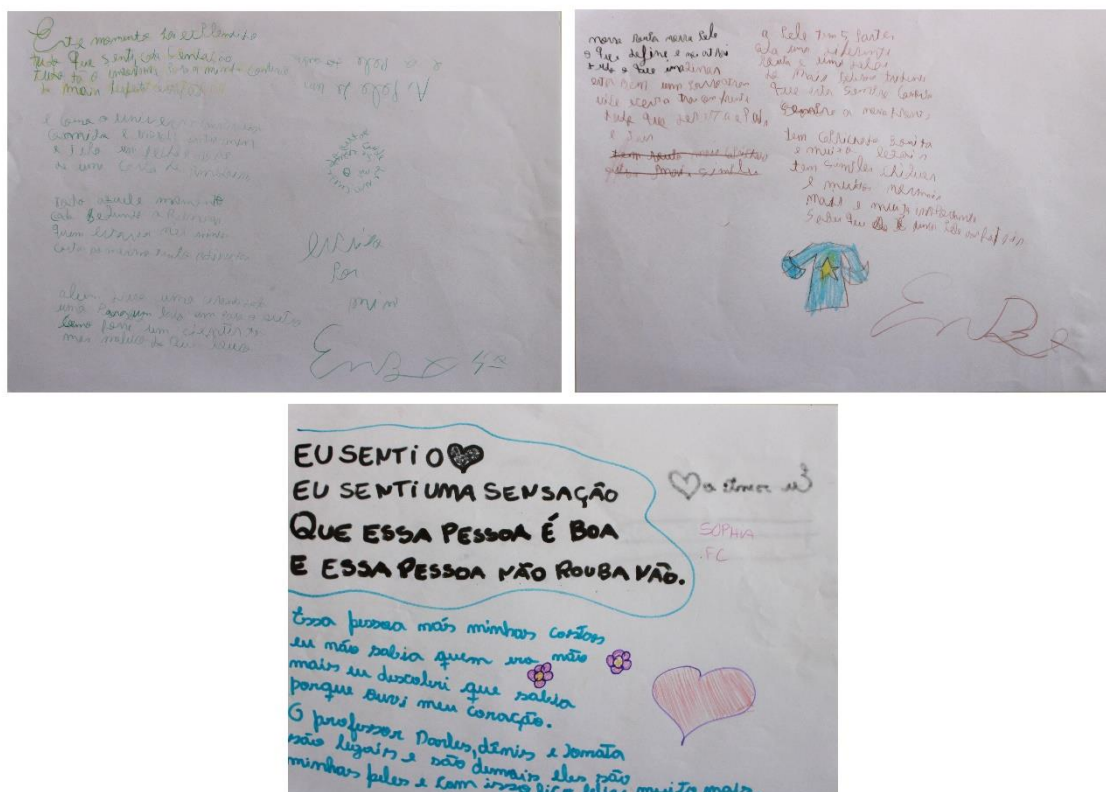
Eu mudei muito depois da primeira aula porque eu aprendi muitas coisas como a pele do outro pode ser minha pele.
(Narrativa de uma criança).

Essa perspectiva criativa sobre pele nos aproxima do pensamento de Hundertwasser (1975, p. 1): “Only those who think and live creatively will survive in this life.”¹⁵ É bem verdade que, aqui, a expressão sobreviver refere-se a manter viva nossa capacidade natural de criar, produzir e inventar, ou seja, utilizar nossa capacidade imaginativa. Por meio de nossa intervenção, observamos que, ao abordarmos o conceito da *interpele*, baseado em uma teoria tão imaginária, as crianças encontraram abertura para demonstrar essa criatividade a que Hundertwasser (1975) se refere.

De imediato, constatamos essa capacidade imaginativa das crianças em nossa intervenção. Ao final das aulas, ao solicitarmos que desenhassem sua pele, algumas crianças pediram permissão para construírem poesias ligadas à *interpele*. Uma vez que nosso trabalho debruça-se em uma teoria que dialoga com a criatividade, incentivávamos para que poemas (Figura 2), ou quaisquer outras formas de expressão, fossem construídas.

¹⁵ Apenas aqueles que pensam e vivem criativamente sobreviverão nessa vida (tradução nossa).

Figura 2: Poemas construídos por crianças



Fonte: acervo do estudo.

Assim, ao analisarmos as poesias, descobrimos que as crianças trouxeram outros elementos para representar sua *interpele*, para além das cinco peles hundertwasserianas. Partindo do princípio no qual elegemos o conceito de *interpele* por representar a interação, o que nos importa nesse momento é perceber a relação das crianças com esses elementos trazidos à tona, convidando-os a integrarem-se como parte de si mesmas. Um exemplo está na poesia exposta a seguir, na qual a criança destaca seus animais de estimação em um poema que tem por intuito falar da pele deles:

Era uma vez um gato xadrez.
Era uma vez um gato normal.
Seja história ou vida real.
Qualquer felino se acha e tal.

Meu gatinho é preguiçoso.
Gosta de ficar deitado.
Tem um pelo tão gostoso.
E um passinho delicado.

Também tenho um passarinho.
Coitadinho, engaiolado.

Já falei para minha mãe
Não deveria ter comprado.

(Poema construído por uma criança)

3.3 Compreendendo melhor a interação com a *interpele*

De certa forma, nossa intervenção buscou o caminho descrito por Porpino (2012) ao relatar as repercussões do seu contato com obras de arte. Para a autora, esses contatos são, de alguma maneira, experiências capazes de desorganizar suas percepções para, posteriormente, reorganizá-las. Do mesmo modo, nossa intervenção, ao aproximar as crianças da obra de Hundertwasser, estimulando a criatividade e a inventividade, desorganizou uma percepção pré-concebida que as crianças possuíam sobre si mesmas para reformular novas percepções.

Nesse pensar, identificamos que a percepção que as crianças constroem sobre si mesmas forma-se, também, a partir do incentivo a uma compreensão artística de suas peles. De uma forma mais aprofundada, podemos inferir que essas percepções sobre si mesmas formam-se, inclusive, a partir da interação que constroem com suas peles descobertas e reveladas. Como dito anteriormente, a interação que construímos com essas peles denominamos de *interpele* e, ao nosso ver, essa interação influencia na formação do *Self* dessas crianças:

Minha vida mudou porque fiquei mais consciente, porque eu não sabia que a casa era uma pele.

Agora que sei que o outro é nossa pele, e eu não sabia que a casa era nossa pele, o meio ambiente.
(Narrativas das crianças).

É importante destacar que, no processo criativo da intervenção, são descobertas as peles hundertwasserianas e, embora todas as crianças deparem-se com a mesma descoberta, a forma como interagem com essas peles é própria de cada uma. Para Hundertwasser (1990), o individual nunca é idêntico, e é nesse contexto que as crianças diferenciam-se na maneira como se relacionam com as peles, bem como com os elementos que trazem para constituírem-se parte delas mesmas.

Nesse processo de diferenciação, a descoberta das peles reveladas pelo artista, assim como a criação de outras peles, incita as crianças a repensarem em si mesmas e a refletirem sobre a relação que constroem com o mundo que as cerca. O

ato de reinventarem suas peles naturalmente recai sobre o repensar de como interagir com elas e, de certa forma, influencia na formação do *Self* dessas crianças. Portanto, em nossa linha de pensamento, o *Self* não se constitui a partir das peles hundertwasserianas, mas em função da interação entre elas.

De outra forma, podemos sugerir que as peles trazidas por Hundertwasser tornam-se extensão de nós mesmos, configurando o que Merleau-Ponty (2012) define como relação quiasmática. Para o filósofo, quiasma é o ponto de encontro, a união entre dois elementos. Em exemplo trazido pelo próprio autor, o quiasma pode ser explicado quando a mão direita toca a mão esquerda, em que não se sabe ao certo qual está tocando e qual está sendo tocada, pois o mundo de uma abriu-se para o mundo da outra.

Trazendo esse pensamento para a reflexão que estamos construindo, metaforicamente somos constituídos por uma união simbólica entre nós e todas as peles que nos constitui, e a forma que interagimos com essas peles influencia na formação do *Self* que construímos.

3.4 Encontrar na singularidade um caminho para a saúde

Para a construção deste tópico, adotaremos o conceito de saúde de Winnicott (1975), no qual, por sua vez, está relacionado a capacidade de vivermos a vida criativamente, colocando nosso modo de ser em nossas ações.

O fato de encontrar, nas ações criativas de nossa intervenção, um caminho para o autoconhecimento nos aproxima ainda mais do psicanalista Winnicott (1975), sobretudo por o autor defender a tese de que, nas atividades que envolvam criatividade, a criança vai construindo seu *Self*. Como bem assinalou em sua obra *O brincar e a realidade* (1975), é por meio da percepção criativa que o indivíduo se constrói e se aproxima de um estado de saúde.

Analisando nossos resultados a partir da teoria winnicottiana, observamos que a Educação Física, por meio da *interpele*, tem a possibilidade de dialogar com a criatividade infantil e, com isso, contribuir para a construção do *Self* das crianças. Para o psicanalista, esse repensar sobre si mesmas é um ato salutar no mundo infantil. Considerando que a Educação Física preocupa-se com o estado de saúde de seus envolvidos, faz todo sentido propiciar momentos como esses, que busquem a construção de um ser saudável a partir do olhar voltado a si mesmo.

Cumprir dizer que a aproximação com a saúde que Winnicott (1975) nos traz

está relacionada à singularidade do sujeito, ou seja, ao voltar o olhar para si mesmo, o indivíduo passa a se conhecer melhor e, com isso, tem a liberdade de colocar sua personalidade naquilo que faz. Nessa mesma linha de relacionar saúde com singularidade, Caminha (2016) também destaca o poder criativo, o qual nos permite dar um toque pessoal em nossas relações de integração com o mundo.

Não obstante, Winnicott (1975) e Caminha (2016) deixam claro que é necessário buscar a singularidade para se ter saúde e que é preciso ter cuidado ao promover ações educativas com tal finalidade. Gurfinkel (2016), ao se aprofundar no conceito de saúde a partir do pensamento de Winnicott, adverte-nos sobre a educação voltada para a construção de um falso si mesmo. Para o autor, a educação, muitas vezes, impõe um modo de ser, pensar e agir que, por sua vez, distancia o sujeito de possíveis descobertas sobre si mesmo.

Atentos a esse contexto apresentado por Gurfinkel (2016), buscamos, em nossa intervenção, evitar a padronização das ações infantis, bem como estimular a liberdade criativa a partir das atividades referentes à *interpele*. Esperamos, dessa forma, contribuir para que a Educação Física permaneça vigilante em relação à advertência que Gurfinkel (2016) nos traz. Cabe ainda dizer que, para o autor, atividades que buscam voltar o olhar para si mesmo trazem saúde, pois o sujeito passa a compreender a vida de modo diferente, na qual o si mesmo esteja engajado com o mundo em que vive. Essa tem sido nossa preocupação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física vem progredindo em pesquisas relacionadas à área da saúde. Para tanto, investigam-se diversos públicos, no intuito de compreender formas de aproximá-los a um modo de vida mais saudável. Em se tratando do público infantil, buscamos a aproximação com a saúde privilegiando ações que dialoguem com a criatividade, estimulando para que as crianças voltem seus olhares a si mesmas, com o objetivo de repensarem a relação que constroem consigo mesmas.

De imediato, compreendemos que o repensar sobre si mesmas está ligado à construção do *Self* dessas crianças. Assim, com a finalidade de contribuir na formação desse *Self*, proporcionamos experiências com a *interpele* na intenção de provocar esse repensar. Nesse contexto, atividades que estimulam as crianças a pensarem suas peles de maneira criativa revelaram-se como um caminho para elas repensarem em si mesmas.

Por meio dessas ações criativas, as crianças passaram a compreender melhor como se relacionam com a *interpele* e, conseqüentemente, a clarificar questões individuais. Esse processo de autoconhecimento permitiu às crianças colocarem sua singularidade nas atividades realizadas e, com isso, aproximarem-se a um modo de vida mais saudável.

REFERÊNCIAS

- ANZIEU, Didier. **O Eu-pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 1989.
- BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. 1. ed. São Paulo-SP: Editora Isis, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-28.
- CAMINHA, Iraquiton de Oliveira. Saúde e educação em Winnicott. In: BANDEIRA, G. (Org.). **Viver criativo: escritos de educação com Winnicott**. Curitiba: CRV, 2016, p. 33- 43.
- CAMPOS, Dinah Martins Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico de personalidade**. 22. ed. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 1993.
- FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos; LUCHESI, Bruna Moretti; SAIDEL, Maria Giovana Borges; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro; MELO, Débora Gusmão. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno Saúde Pública**. v. 27, n. 2, p. 389 – 394, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.
- FREIRE, João Batista. Conviver e aprender. In: GOMES DA SILVA, P. N.; CAMINHA, I. O. (Orgs.). **Aprender a conviver: um enigma para a educação**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p. 49-64.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008>. Acesso em: 22 set. 2016.
- GURFINKEL, Décio. O viver criativo – Saúde e educação em Winnicott. In: BANDEIRA, G. (Org.). **Viver criativo: escritos de educação com Winnicott**. Curitiba: CRV, 2016, p. 17-31.
- HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Hundertwasser on Hundertwasser**. 1975. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.at/english/texts/philosophie.php>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Window dictatorship and window right**. 1990. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin>>. Acesso em: 10 out. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 2012.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Summus, 1988.

PERETTA, Eden Silva. **Alteridades da pele, fronteiras do corpo**. 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Paradoxos, abismos e vertigens: eu corpo, eu arte. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Eu corpo: experiência e conhecimento**. Natal: Editora Universitária UFRN, 2012, p. 27-32.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, José Pereira; KUNZ, Elenor. O brincar e se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/58076>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

4.4 Artigo 4

EDUCAÇÃO FÍSICA E EXPERIÊNCIAS DE INTERPELE: UM REPENSAR SOBRE A CONVIVÊNCIA

Resumo: Nos últimos anos, a ciência vem se dedicando a pesquisar a convivência humana, sobretudo no âmbito da educação. Devido ao seu caráter prático em suas práxis, a Educação Física tem se revelado um campo fértil para se pesquisar e repensar a temática. Nesse cenário, objetivamos compreender como a convivência é construída a partir de uma intervenção que priorize a *interpele*. Para tanto, construímos, sob a perspectiva fenomenológica, uma pesquisa com crianças entre 9 e 10 anos. Quanto aos instrumentos, utilizamos o teste do desenho, a observação participante, a roda de conversa e a fotografia. Como resultado, percebemos que vivenciar experiências embasadas no conceito de *interpele* estimulou crianças a se abrirem para uma maior comunicação, a repensarem o distanciamento com o próximo, bem como a ampararem aqueles que as cercam.

Palavras-chave: Educação Física. Interpele. Convivência.

PHYSICAL EDUCATION AND EXPERIENCES OF INTERPELE: A RETHINKING ABOUT ACQUAINTANCESHIP

Abstract: In recent years, the science has been devoting to human acquaintanceship, especially in education scope. Due to its practicality, in their praxis, Physical Education has proved to be a fertile field for researching and rethinking the theme. In this scenario, we aim to understand how the acquaintanceship is constructed from an intervention that prioritizes the *interpele*. Therefore, we constructed, under the phenomenological paradigm, an research with children between 9 and 10 years. As for the instruments, we used the drawing test, the participant observation, the talk wheel and the photograph. As a result, we realized that to have experiences based on the concept of *interpele* stimulated children to open up to a larger communication, rethink distancing with the next and supporting those around them.

Keywords: Physical Education. Interpele. acquaintanceship.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a ciência vem se dedicando a pesquisar a convivência humana, sobretudo no âmbito da educação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elegeu o “aprender a conviver” como um dos pilares da educação para o século XXI (DELORS et al., 1996). Desse modo, há um esforço do sistema educacional como um todo em repensar as relações construídas por seus alunos.

Nesse cenário, a Educação Física contribui repensando as relações construídas em suas aulas, por meio de vivências corporais práticas. É bem verdade que discussões dessa natureza ainda são tímidas no universo da Educação Física. No entanto, devido ao seu caráter prático em suas práxis, há uma ampla interação

entre os envolvidos, revelando, assim, um campo fértil para se pesquisar e repensar a temática.

Dessa forma, para reconsiderar a convivência, necessitamos buscar experiências que nos provoquem, que nos desafiem a tal situação. Merleau-Ponty (1999) nos lembra que o mundo nos afeta à medida que afetamos o mundo. Assim, nossas vivências moldam nossa forma de pensar e, se desejamos alcançar novas compreensões, devemos buscar novas experiências.

Além do mais, para Freire (2007), quando paramos para refletir sobre nossa maneira de viver, aprendemos a pensar de maneira diferente. Tal pensamento é inspirado em Hundertwasser, artista plástico austríaco que, por meio da arte, mudou sua maneira de viver. O artista, que repensava as relações humanas a partir das construções arquitetônicas, construiu sua obra defendendo a ideia de que ainda temos muito a aprender em termos de convivência:

We can more consciously become witnesses of architectural changes form which we have much to learn. (HUNDERTWASSER, 1964, p. 3).¹⁶

Há várias definições sobre convivência, contudo, para esta pesquisa, utilizaremos a de um autor de nossa área: para Freire (2007), conviver extrapola a ideia de estar junto ou próximo a alguém e está relacionado a compartilhar algo da vida com aqueles que nos cercam. Motivados por esse pensamento, decidimos construir uma intervenção no intuito de gerar experiências perceptivas capazes de reformular a compreensão dos envolvidos sobre convivência.

Para tanto, embasamos a intervenção construída no conceito de *interpele*. Para nós, *interpele* representa a interação de todas as peles hundertwasserianas. Hundertwasser criou a *Teoria das Cinco Peles*, na qual entende o corpo humano constituído, metaforicamente, por cinco peles (epiderme, roupas, casas, identidade e terra). No entanto, ao aprofundarmo-nos em sua teoria, observamos que o artista não compreende suas peles separadas umas das outras. Assim, ao nosso ver, não faz sentido abordarmos as peles separadamente de forma isolada. Por essa razão, criamos a *interpele*, a qual representa a interação entre todas elas.

Após explicação dos conceitos centrais de nossa pesquisa, partimos para a seguinte problemática: qual a compreensão sobre convivência a partir de uma

¹⁶ Podemos conscientemente tornar-nos testemunhas de mudanças arquitetônicas que temos muito a aprender (Tradução nossa).

intervenção que privilegie a *interpele*? Com isso, objetivamos compreender como a convivência é construída a partir de uma intervenção que priorize a *interpele*. Especificamente, buscamos construir uma intervenção na área da Educação Física que privilegie a *interpele*, perceber as relações construídas entre *interpele* e a convivência e, por fim, discutir as relações criadas com a teoria hundertwasseriana.

Uma vez que a ciência vem dedicando-se a pesquisar sobre a convivência no âmbito da educação, justificamos a presente pesquisa com a necessidade de que há outras interpretações para a temática nesse processo em se buscar. Com isso, esperamos, por meio desta pesquisa, compreender e, na medida do possível, reformular a concepção dos envolvidos sobre convivência. Dessa forma, almejamos contribuir para a área, revelando novos caminhos para se pensar a convivência no âmbito da educação.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de perspectiva fenomenológica. Godoy (1995) destaca que pesquisas qualitativas permitem uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisados. Em relação a perspectiva, Bicudo (2011) enfatiza que a fenomenologia concentra-se na percepção do sujeito.

Nossa pesquisa ocorreu na escola Instituto Pessoaense de Educação Integrada (IPEI) da cidade de João Pessoa-PB. Optamos por esse local devido à visão ampla e abrangente que essa escola possui sobre o corpo humano. Quanto aos narradores da pesquisa, foram 20 crianças, entre 9 e 10 anos, matriculadas no quarto ano do ensino fundamental. Crianças nessa faixa etária possuem uma percepção prévia sobre os significados do corpo humano, entretanto, possuem uma maleabilidade em suas percepções, visto que estão em processo de formação.

Planejamos nossa intervenção considerando: população, abordagem, cenário, duração da intervenção, estratégias de ação e avaliação. Em relação à população e à abordagem, definimos crianças com as quais trabalhamos as abordagens social, política e ambiental. Quanto ao cenário, à duração da intervenção e às estratégias de ação, escolhemos, respectivamente, a escola, um programa interventivo de três meses com dois encontros semanais e estratégias individuais e em grupo. Por fim, avaliamos periodicamente nossa intervenção no intuito de nos mantermos vigilantes a possíveis problemáticas que pudessem surgir.

Em nossa intervenção foram ministradas vinte aulas que, por sua vez, e a

pedido da escola, foram estruturadas do seguinte modo: duas aulas semanais, segundas e quartas, com uma hora de duração, das 14h às 15h. O número de aulas foi definido a partir da saturação teórica, proposta por Fontanella et al. (2011). Para os autores, saturação teórica é a completude na coleta de dados à medida que o pesquisador constata que novos elementos, surgidos a partir do campo de observação, pouco acrescentam à discussão da teorização almejada.

Quanto ao suporte teórico, utilizamos os manifestos escritos por Hundertwasser, *Fenomenologia da percepção* (MERLEAU-PONTY, 1999) e *O visível e o invisível* (MERLEAU-PONTY, 2012), para compreender a teoria trabalhada em nossa intervenção. As obras *Tocar: o significado humano da pele* (MONTAGU, 1988) e *O Eu-pele* (ANZIEU, 1989) foram utilizadas para repensar o limite do corpo.

Em nossa intervenção, contamos com o apoio da professora de classe, da professora de Educação Física, além da psicopedagoga e da psicóloga da escola. As duas últimas acompanharam toda a intervenção, alimentando-nos de informações relevantes sobre cada sujeito da pesquisa.

Nossas aulas foram divididas em três momentos: encantamento para a atividade, aprofundamento da atividade e organização do pensamento. O primeiro momento dedicou-se a conquistar a atenção das crianças para o conteúdo a ser vivenciado. O segundo esteve ligado à vivência em si, marcada por movimentos corporais dotados de sentidos e significados. Por fim, no terceiro momento, as crianças compartilharam suas experiências no intuito de construir uma compreensão coletiva das situações vivenciadas.

Utilizamos termos de consentimento e assentimento para cada sujeito participante. Desse modo, foram excluídas aquelas crianças que não foram autorizadas por seus responsáveis. Em relação aos instrumentos, subdividimo-los em principais e complementar. A observação participante, o teste do desenho e a roda de conversa foram nossos instrumentos principais. A fotografia consiste em nosso instrumento complementar. Optamos em utilizá-la com a intenção de captar a oralidade do corpo (BICUDO, 2011), tendo em vista que a foto revela significados nos movimentos registrados.

Quanto ao procedimento de captação dos fenômenos, cercamo-nos de cuidados para cada instrumento utilizado. Para a observação participante, os fenômenos captados estavam intimamente ligados à vivência de cada aula, uma vez que consideramos diálogos que se mostraram relevantes no decorrer das aulas. Para

o teste do desenho, as crianças utilizaram papel A4 em branco, lápis de cor e hidrocor. Todos os desenhos foram construídos, no final das aulas, sob a recomendação de se desenhar a própria pele. Utilizamos esse teste por incitar a imaginação e estimular a criatividade da criança (CAMPOS, 1993; BÉDARD, 2013).

As coletas, nas rodas de conversa, deram-se a partir dos desenhos construídos e/ou das atividades vivenciadas. Ao final das aulas, gravávamos as reflexões das crianças sobre seus aprendizados nas situações vividas. Por fim, realizamos o registro fotográfico dos momentos que consideramos incapazes de serem traduzidos por meio da linguagem e/ou desenho.

Em relação à análise dos fenômenos, ela foi construída a partir das peculiaridades da pesquisa fenomenológica, na qual, para Bicudo (2011), os sentidos não se revelam de modo imediato, manifestando-se no decorrer da experiência vivida. Por essa razão, debruçamo-nos sobre textos produzidos ao longo de nossa intervenção. Em relação a esses textos, não nos limitamos ao registro verbal escrito, mas também às formas não verbais do desenho e/ou qualquer forma de expressão evidenciada na intervenção.

Sendo assim, para nossas análises, adotamos as seguintes fases propostas por Bicudo (2011): ler atentamente os escritos, colocar em evidência os sentidos, estabelecer unidades de sentido e efetuar síntese das unidades de sentido. Vale salientar que, para o desenho, optamos por não nos concentrarmos em uma análise técnica, mas como ponto de partida para a subjetividade revelada.

Por fim, cumpre dizer que se trata de uma pesquisa de doutorado, submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba, com o identificador CAAE: 56358016.4.0000.5188.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Abrir a janela para o outro

De início, observamos que a percepção do corpo, quando associado à *interpele*, aproxima-se da noção de convivência. Reconhecemos tal aproximação a partir da concepção de Freire (2007) sobre conviver. Conforme citado anteriormente, o ato de conviver extrapola a ideia de viver junto ou próximo a alguém, pois está relacionado, sobretudo, a compartilhar algo da própria vida.

No decorrer de nossa intervenção, identificamos situações vividas que se

aproximam desse ato de partilha, destacado por Freire (2007). Ao vivenciar uma dessas situações, surge uma reflexão, sintetizada aqui na forma de declaração de uma das crianças, sobre o significado de experienciar a *interpele*: “Eu aprendi que a pele de um é a pele de outro”. A partir dessa reflexão, a expressão “a pele de um é a pele do outro” ganha força e torna-se um ponto de partida para reflexões mais aprofundadas.

Essas reflexões, sustentadas na expressão citada acima, encaminha-nos à metáfora da janela de Hundertwasser (1972, 1975, 1990, 1991). O artista, que, por sua vez, possuía o hábito de utilizar elementos arquitetônicos para repensar as relações humanas, compreende a janela como elemento de ligação, de união com o próximo. Em seu manifesto *Hundertwasser on Hundertwasser* (1975), ao refletir sobre as relações criadas no decorrer de sua vida dedicada a arte, há, em nosso ponto de vista, um destaque sobre a importância de mantermos nossas janelas abertas para o próximo: “I have succeeded in throwing windows open”¹⁷ (HUNDERTWASSER, 1975, p. 2).

Analisando as obras do artista, observamos claramente que as janelas possuem um papel de destaque, exatamente por sua função integradora com aqueles que nos cercam. Ao interpretar seu manifesto *Window dictatorship and window right* (HUNDERTWASSER, 1990), compreendemos que cada um tem seu próprio jeito de viver e, se recorrermos ao pensamento arquitetônico hundertwasseriano, descobriremos que a janela é o elemento capaz de unir esses diferentes modos de existência.

Atento aos diferentes jeitos de viver, Caminha (2012) destaca a escola como um espaço essencial para congregar as diferenças e, com isso, ensinar-se a convivência. É na escola que a criança depara-se com o diferente e descobre que o mundo não é constituído apenas por semelhanças. Freire (2007), ao descrever sobre a importância de se exercitar a convivência, mostra o importante papel do diferente em nossas vidas, pois é a partir dele que repensamos nossas convicções.

Desse modo, atentos ao seu papel em relação às diferenças, consideramos a escola como um espaço ideal para se ensinar – aproveitamos aqui para utilizar uma expressão hundertwasseriana – a abrir a janela para o próximo e, com isso, estimular a convivência. Ao vivenciar a *interpele*, percebemos nas crianças uma maior abertura

¹⁷ Eu tive sucesso abrindo a janela (Tradução nossa).

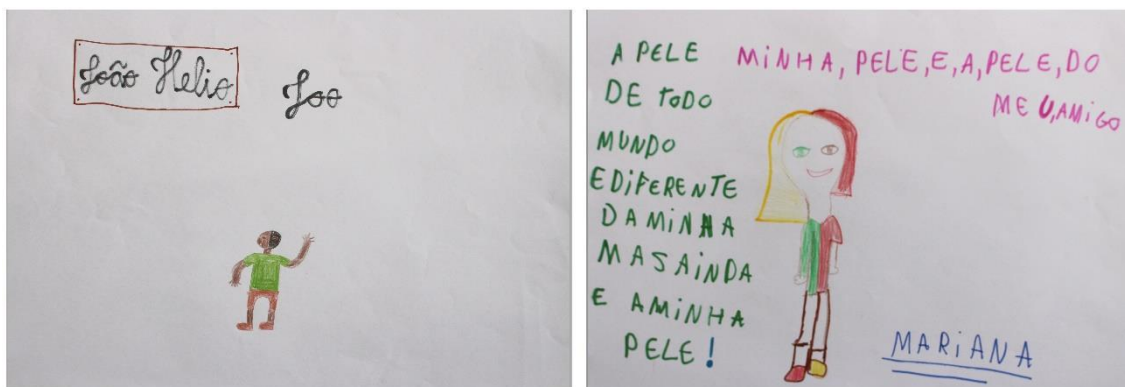
para a proximidade entre aqueles que as cercam, revelando, inclusive, aprendizados como: “quando eu cuido de minhas peles, é, também, a pele do outro que estou cuidando”.

É importante lembrar que, para Gomes da Silva (2007), devemos permanecer atentos ao que as brincadeiras estão nos ensinando em termos de convivência, principalmente no ambiente escolar. Seguindo esse pensamento, mergulhamos ainda mais na investigação e compreensão das percepções reveladas pelas crianças, especialmente quando referem-se que a pele de um torna-se a pele do outro.

3.2 Ao abrir a janela, veste-se o outro com sua própria pele

O aprofundamento nas percepções infantis deu-se a partir da construção de desenhos, dos quais expusemos alguns a seguir. Nesses desenhos, a convivência, na perspectiva de Freire (2007), é intensa, ao ponto de ocorrer uma mistura das cores, representando, assim, o compartilhamento da própria pele. Além dos desenhos revelarem aspectos da convivência por meio de sua concepção de partilha, o fato de as crianças se desenharem constituídas por outras peles para além da sua, despertam-nos para reflexões ligadas ao limite do próprio corpo.

Figura 1: Desenhos construídos por crianças



Fonte: acervo do estudo.

Esses desenhos nos fazem repensar o limite da própria pele, abrindo-se para um diálogo com outras, o que nos encaminha, com isso, para o conceito de Eu-pele, de Anzieu (1989). Para o autor, Eu-pele trata-se de uma união simbólica, uma simbiose, entre duas diferentes peles, no caso a do bebê e a de sua mãe. Os cuidados maternos com o bebê, estimulando o contato em seus braços, apertando-o contra seu próprio corpo, promovendo trocas de calor, geram essa pele única entre os envolvidos

nessa relação.

Sabemos que aqui não se trata de mãe e bebê, contudo, há uma aproximação entre duas diferentes peles. Essa união, assim como no Eu-pele, dá-se por meio do contato, da aproximação, do afeto entre os envolvidos. Estamos com Anzieu (1989) quando esse compreende a pele como um meio primário de comunicação. Nos desenhos, ao estimularmos o maior contato entre as crianças, a comunicação entre elas intensifica-se ao ponto de, metaforicamente, compartilharem as próprias peles.

O que se percebe nesse repensar dos limites epiteliais, por assim dizer, é a exaltação da convivência entre as crianças – tendo em vista que está aliada à ideia de partilha – e a metáfora da janela entre elas – pois abrem-se para um diálogo com outras peles. Neste cenário de aproximação, do conviver, do coabitar e coexistir, surge uma outra expressão que simboliza esse compartilhamento: *vestir o outro*. Ao desenharem sua pele compartilhada, observamos, no ato do desenho, diálogos que faziam referência a estarem vestindo o outro com suas próprias peles.

Tal expressão nos impulsionou a um maior aprofundamento da concepção de partilha freireana. Para tanto, recorremos ao conceito de percepção de Merleau-Ponty (1999). Para o filósofo, percebemos o mundo com nosso corpo, logo, se intencionamos buscar novas percepções, precisamos vivenciar novas experiências. Assim, fundamentados nesse pensamento, compreendemos que, para aprofundar ainda mais na expressão *vestir o outro*, era necessário vivenciar experiências vinculadas à ideia expressa.

Com isso, retomamos a *Teoria das Cinco Peles*, atentando-nos ao fato de que a vestimenta também representa nossa pele. Após essa compreensão, construímos oficinas nas quais cada criança representava livremente, em uma camiseta branca, a sua própria pele. Para esse momento, utilizamos a mesma recomendação para a construção dos desenhos: desenhar sua própria pele.

Figura 2: Fotos da intervenção



Fonte: acervo do estudo.

Após a construção das camisetas, juntamente com as crianças, decidimos que cada uma doaria sua vestimenta confeccionada. Tomamos essa iniciativa baseados na ideia de convivência, pois, como visto anteriormente, ela está associada a partilhar algo da própria vida. Além do mais, inspiramo-nos em Caminha (2012), quando afirma que a escola é o espaço ideal para se ensinar a convivência. Assim, utilizamos o espaço escolar para vivermos a experiência de construir metaforicamente nossa pele, vestir o outro com essa mesma pele e, por fim, compartilhá-la, exercitando, com isso, a convivência em sua essência:

Já que o outro é nossa pele, então faz sentido dar a camiseta e cuidar do outro.
(Diálogo entre os alunos).

3.3 Ao vestir o outro, amparamo-lo de alguma forma

Autores ligados à tradição da Educação Física, como Caminha (2007), Freire (2007) e Gomes da Silva (2007), vêm nos alertando sobre a importância de se pesquisar a convivência na educação. Inspirados por essa discussão, encontramos, no conceito de *Interpele*, uma possibilidade de vivenciarmos essa convivência, compartilhando, mesmo que simbolicamente, nossas peles. A ação de doar uma vestimenta que simboliza ser extensão de nós mesmos e, com isso, vestir o outro com nossa pele representa claramente a essência do conviver.

Para nós, o ato de compartilharmos metaforicamente nossa pele corresponde a uma maneira de oferecermos ao outro também nosso amparo. Nossa ação, inicialmente inspirada na construção dos desenhos com peles compartilhadas, concretizando-se na doação dessas mesmas peles em forma de camisetas, desemboca em uma espécie de Eu-pele que se mistura com o próximo e o ampara. Justificamos nosso esforço em amparar o próximo com Winnicott (1975), para quem o ser humano é, por natureza, desamparado. Com isso, consideramos que oferecer amparo é uma necessidade, sobretudo quando se trata de crianças.

O desenho a seguir deixa clara a busca por esse amparo, visto que há um reconhecimento da escola como um espaço receptivo e acolhedor. No desenho, há uma associação do espaço escolar como um espaço familiar.

Figura 3: Desenho construído por uma criança



Fonte: acervo do estudo.

É verdade que, para Bicudo (2011), o percebido não é um estímulo isolado, tendo em vista que está mergulhado em sua amplitude. No caso, certamente outras questões ligadas à escola fazem as crianças entendê-la como um espaço acolhedor. Entretanto, não podemos ignorar que vivenciar a *interpele* as aguçou para esse tipo de percepção, associando a escola com um espaço familiar onde, possivelmente, encontra-se o amparo.

Assim, promover uma intervenção que acentuasse a *interpele* nos fez compreender a escola como um espaço acolhedor, ideal para compartilharmos nossas peles. Somado a isso, entendemos a escola, também, como um espaço ideal para – aproveitamos aqui para utilizar novamente a expressão hundertwasseriana – abrir a janela para o próximo e promover, com isso, o amparo. Lembramos que, para Winnicott (1975), o ser amparado aproxima-se de um estado de saúde. Nesse caso, para que sejamos seres saudáveis, necessitamos de que nos seja ofertado amparo.

Dessa forma, vivenciar a *interpele* despertou as crianças para a convivência, ao passo que as motivou a compreender o espaço escolar como um local onde possam encontrar o amparo, aproximando-as, com isso, de um maior estado de saúde winnicottiana. A experiência de uma das crianças sintetiza nossa colocação. Após vivenciar experiências sobre a *interpele*, a própria criança nos pediu para escrever uma poesia, na qual, ao nosso ver, toca na ideia de amparo ao falar sobre o ato de cuidar, conviver e compartilhar nossas peles. Por fim, recorremos a esses versos, tão caros ao nosso aprendizado e às nossas colocações:

Este momento foi esplêndido, tudo que senti cada sensação.
Tudo tão importante para a minha conclusão, da mais perfeita
estação.

É como se o universo conspirava comigo e vibra-se contra mim.
É um tipo de fecha e abre de uma casca de amendoim.

Todo aquele momento, cada segundo a pensar.
Quem estava nas minhas costas, ao mesmo tempo adivinhar.

Além disso uma ciranda dupla, um para o lado e um para o outro.
É como se fosse um cientista mais maluco do que louco.

Cuide de um cuide de outro, não se esqueça, a pele de um é a pele
do outro.

(Poesia construída por uma criança).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito a discutir sobre convivência no espaço escolar, sobretudo no âmbito da Educação Física. Observamos que, em nossa área, as discussões ligadas a essa temática caminham para uma compreensão de convivência associada à concepção de partilha, em que conviver é compartilhar algo da própria vida com alguém. Nesse pensar, construímos uma intervenção na qual enfatizamos a *interpele*, capaz de criar reflexões aprofundadas sobre o ato de partilhar metaforicamente a própria pele e, conseqüentemente, repensar a convivência com aqueles que nos cercam.

Inicialmente, percebemos que, para incorporar a essência do conviver, seria necessário abrir-se para uma relação de maior proximidade com o outro. Para tanto, utilizamos a metáfora da janela de Hundertwasser como um caminho para estimular contato, estabelecer comunicação e criar diálogo entre as crianças. Posteriormente, motivados pela metáfora em questão, surgiram reflexões sobre os limites epiteliais, despertando-nos para o fato de que, ainda metaforicamente, quando compartilhamos nossa pele, vestimos o outro com essa mesma pele.

Por fim, esse pensamento de vestir o outro com a própria pele nos impulsionou à concepção de amparo winnicottiano. Nessa concepção, somos seres desamparados por natureza e, para nos aproximarmos de um estado de saúde, buscamos constantemente o amparo tão desejado. Assim, para nós, vestir o outro com nossa pele é uma forma de ampará-lo e, conseqüentemente, aproximá-lo de uma vida mais saudável.

Com isso, consideramos que abordar a *interpele* nas aulas de Educação Física favorece a convivência, tendo em vista que, ao abriremos nossa janela para a relação com aqueles que nos cercam, convidamos a partilhar nossa própria pele, estimulando o amparo e, conseqüentemente, uma vida mais saudável.

REFERÊNCIAS

- ANZIEU, Didier. **O Eu-pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 1989.
- BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. 1. ed. São Paulo-SP: Editora Isis, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-28.

CAMINHA, Iraquitan Oliveira. Fenomenologia e educação. **Revista Acadêmica de Filosofia**, ano V, n. 2, p. 11-21, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/762/412>>. Acesso em: 28 maio 2015.

CAMPOS, Dinah Martins Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico de personalidade**. 22. ed. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 1993.

DELORS, Jacques; MULTI, Inam; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela; SAVANÉ, Marie; SINGH, Karan; SATAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong; NANZHAO, Zhou. **Learning: the treasure within** report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos; LUCHESI, Bruna Moretti; SAIDEL, Maria Giovana Borges; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro; MELO, Débora Gusmão. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno Saúde Pública**. v. 27, n. 2, p. 389 – 394, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

FREIRE, João Batista. Conviver e aprender. In: GOMES DA SILVA, Pierre Normando; CAMINHA, Iraquitan Oliveira (Orgs.). **Aprender a conviver: um enigma para educação**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p. 49-64.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008>. Acesso em: 22 set. 2016.

GOMES DA SILVA, Pierre Normando. A brincadeira de dar susto e o jogo da convivência. In: GOMES DA SILVA, Pierre Normando; CAMINHA, Iraquitan Oliveira (Orgs.). **Aprender a conviver: um enigma para educação**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p. 65-86.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Mouldiness Manifesto Against Rationalism in Architecture**. 1964. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.at/english/texts/philosophie.php>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. Tu derecho a la ventana. 1972. In: RAND, Harry. **Hundertwasser**. Taschen, 2007.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. Hundertwasser on Hundertwasser. 1975. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.at/english/texts/philosophie.php>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Window dictatorship and window right**. 1990.

Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin>>. Acesso em: 10 out. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **The third skin**. 1991. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 2012.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Summus, 1988.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

4.5 Artigo 5

EXPERIÊNCIAS COM A INTERPELE: UM CAMINHO PARA O VIVER CRIATIVO

Resumo: Este artigo busca compreender de que forma uma prática educativa que privilegie experiências com a *interpele* pode favorecer, ao repensar o corpo humano, o viver criativo. A *interpele* está ligada à teoria hundertwasseriana na qual o homem possui metaforicamente cinco peles (epidermes, roupas, casas, identidade e terra). Para nós, a *interpele* representa a singularidade de cada uma das peles sem perder de vista a relação de comunicação que há entre todas elas. Assim, construímos, sob a perspectiva fenomenológica, uma pesquisa com crianças entre 9 e 10 anos. Quanto aos instrumentos, utilizamos o teste do desenho, a observação participante, a roda de conversa e a fotografia. Como resultado, constatamos que atividades as quais envolvam a *interpele* impulsionam as crianças a repensarem na relação que constroem com suas próprias peles, ao passo que revelam um potencial para despertar as crianças para o viver criativo.

Palavras-chave: Interpele. Educação Física. Criatividade.

EXPERIENCES WITH THE INTERPELE: A PATH FOR THE CREATIVE LIVING

Abstract: This article tries to understand how an educational practice that privileges experiences with the *interpele* can favor, when rethinking the human body, the creative living. The *interpele* is linked to the hundertwasseriana's theory in which the man has metaphorically five skins (epidermis, clothes, houses, identity and earth). For us, the *interpele* represents the singularity of each one of the skins without losing sight of the relationship of communication that exists between all of them. Thus, we construct, under the phenomenological paradigm, an research with children between 9 and 10 years. As for the instruments, we used the drawing test, the participant observation, the talk wheel and the photograph. As a result, we find that activities involving the *interpele* urged children to rethink the relationship they construct with their own skins, while revealing a potential to awaken children to the creative living.

Keywords: Interpele. Physical Education. Creativity.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender de que forma uma prática educativa que privilegie experiências com a *interpele* pode favorecer a criatividade infantil no repensar do corpo humano. Para tanto, faz-se necessário esclarecer o conceito de *interpele*. Inicialmente, é importante destacar que esse conceito está ligado à *Teoria das Cinco Peles*, criada pelo artista plástico austríaco Hundertwasser. Segundo essa teoria, o corpo humano é metaforicamente constituído por cinco peles – epiderme, roupa, casa, identidade e terra – e constrói-se a partir das relações que estabelece entre essas peles.

Impulsionados por essa teoria, debruçamo-nos na obra de Hundertwasser no intuito de nos aprofundarmos em suas reflexões. Em tal detalhamento, foi possível

perceber que a comunicação entre as peles é a questão central do artista. Com isso, na intenção de construir uma pesquisa coerente ao seu pensamento, criamos – por meio de uma tese de doutorado – o conceito de *interpele*, a qual, por sua vez, representa a singularidade de cada uma das peles sem perder de vista a relação de comunicação que há entre todas elas.

Em uma investigação anterior, a qual também discute a *interpele* no contexto da Educação Física, identificamos que as percepções infantis sobre corpo estão fortemente ligadas ao discurso fisiológico. Não obstante, consideramos que esse discurso deva ser contemplado no universo da Educação Física, pois se trata de uma única perspectiva de compreender o corpo humano. É possível abrimo-nos para outras perspectivas e ressignificarmos essas percepções para uma visão mais alargada, ampliada e dilatada de corpo (DECUSSATTI; CAMINHA, 2017).

Há um esforço por parte dos pesquisadores da área (PERETTA, 2005, 2007; OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2007; DIAS; ABRÃO, 2010) em desconstruir a noção de corpo aliado, única e exclusivamente, a uma concepção fisiológica. Por meio de pesquisas, tem se revelado percepções que associam o corpo humano como espaço de referência, relação, imaginação e integração com o mundo.

Para tamanho desafio, discute-se sobre a importância dos espaços capazes de incentivar esse repensar do corpo humano. Nas pesquisas de Gonçalves e Azevedo (2008) e Dias e Abrão (2010), a escola é apontada como um espaço em potencial para se repensar a concepção que crianças desenvolvem do seu próprio corpo. No entanto, ao passo que reconhecemos a importância escolar no desafio de se repensar o corpo humano, percebemos a escassez de estudos que indiquem o viver criativo como um caminho para esse repensar. Com isso, propomo-nos a adentrar ainda mais no universo escolar e investigar a Educação Física como um espaço apropriado para favorecer o viver criativo e, com isso, conceber novas percepções sobre o corpo humano.

Vale lembrar que a noção do viver criativo é discutida pelo psicanalista Winnicott (1975), e utilizada para se repensar o estado de saúde que construímos ao nos relacionarmos com o mundo. Em sua concepção, a criança, ao experienciar atividades que envolvam a criatividade, acessa uma área no cérebro – definida por ele de área intermediária – que permite a imaginação e a fantasia. Ao acessar esta área, a criança tem espaço para ser criativa, exteriorizar sua imaginação e, com isso, passa a sentir que a vida é um espaço atraente, sedutor e digno de ser vivido. Tal

sentimento aproxima essa mesma criança a um modo de vida mais saudável, uma vez que traz um novo sentido para o viver. Este modo de vida, Winnicott (1975) define como o viver criativo.

Neste contexto, apontamos a seguinte problemática: em que medida uma prática educativa que privilegie experiências a partir da *interpele* pode favorecer o viver criativo no repensar sobre o corpo humano? Desse modo, nosso objetivo é compreender como uma prática educativa que privilegie experiências a partir da *interpele* pode favorecer, ao repensar sobre o corpo humano, o viver criativo. Especificamente, ainda buscamos promover uma prática educativa que privilegia a *interpele*, incentivar a criatividade infantil nessa prática, bem como discutir as experiências vividas por essas crianças.

A partir desta pesquisa, esperamos que as crianças encontrem, ao vivenciar experiências com a *interpele*, espaço para expressarem sua criatividade e, desse modo, possam achar novas maneiras de compreender o corpo humano. Justificamos nossa intervenção partindo do princípio de que a criança é um artista por excelência e, portanto, deve estar livre para criar (RETONDAR; MATTOS, 2011). Tal pensamento, nos impulsiona a compreender a criação artística como uma forma de expressão, em especial, no universo infantil. Em um estudo que reflete sobre o lugar da criatividade na educação, Retondar e Mattos (2011) destacam que criar é descobrir uma nova forma de se relacionar com o mundo.

Quanto à contribuição para a área, esperamos colaborar com mais um estudo que aponte a criança como um ser livre, capaz de encontrar, no repensar do seu próprio corpo, sensibilidade para refletir sobre sua relação com o mundo que a cerca.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de perspectiva fenomenológica. Godoy (1995) destaca que pesquisas qualitativas permitem uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisados. Em relação a perspectiva, Bicudo (2011) enfatiza que a fenomenologia concentra-se na percepção do sujeito.

Nossa pesquisa ocorreu na escola Instituto Pessoaense de Educação Integrada (IPEI) da cidade de João Pessoa-PB. Optamos por esse local devido à visão ampla e abrangente que essa escola possui sobre o corpo humano. Quanto aos narradores da pesquisa, foram 20 crianças, entre 9 e 10 anos, matriculadas no quarto ano do ensino fundamental. Crianças nessa faixa etária possuem uma percepção prévia sobre os

significados do corpo humano, entretanto, possuem uma maleabilidade em suas percepções, visto que estão em processo de formação.

Planejamos nossa intervenção considerando: população, abordagem, cenário, duração da intervenção, estratégias de ação e avaliação. Em relação à população e à abordagem, definimos crianças com as quais trabalhamos as abordagens social, política e ambiental. Quanto ao cenário, à duração da intervenção e às estratégias de ação, escolhemos, respectivamente, a escola, um programa interventivo de três meses com dois encontros semanais e estratégias individuais e em grupo. Por fim, avaliamos periodicamente nossa intervenção no intuito de nos mantermos vigilantes a possíveis problemáticas que pudessem surgir.

Em nossa intervenção foram ministradas vinte aulas que, por sua vez, e a pedido da escola, foram estruturadas do seguinte modo: duas aulas semanais, segundas e quartas, com uma hora de duração, das 14h às 15h. O número de aulas foi definido a partir da saturação teórica, proposta por Fontanella et al. (2011). Para os autores, saturação teórica é a completude na coleta de dados à medida que o pesquisador constata que novos elementos, surgidos a partir do campo de observação, pouco acrescentam à discussão da teorização almejada.

Quanto ao suporte teórico, utilizamos os manifestos escritos por Hundertwasser, *Fenomenologia da percepção* (MERLEAU-PONTY, 1999) e *O visível e o invisível* (MERLEAU-PONTY, 2012), para compreender a teoria trabalhada em nossa intervenção. As obras *Tocar: o significado humano da pele* (MONTAGU, 1988) e *O Eu-pele* (ANZIEU, 1989) foram utilizadas para repensar o limite do corpo.

Em nossa intervenção, contamos com o apoio da professora de classe, da professora de Educação Física, além da psicopedagoga e da psicóloga da escola. As duas últimas acompanharam toda a intervenção, alimentando-nos de informações relevantes sobre cada sujeito da pesquisa.

Nossas aulas foram divididas em três momentos: encantamento para a atividade, aprofundamento da atividade e organização do pensamento. O primeiro momento dedicou-se a conquistar a atenção das crianças para o conteúdo a ser vivenciado. O segundo esteve ligado à vivência em si, marcada por movimentos corporais dotados de sentidos e significados. Por fim, no terceiro momento, as crianças compartilharam suas experiências no intuito de construir uma compreensão coletiva das situações vivenciadas.

Utilizamos termos de consentimento e assentimento para cada sujeito

participante. Desse modo, foram excluídas aquelas crianças que não foram autorizadas por seus responsáveis. Em relação aos instrumentos, subdividimo-los em principais e complementar. A observação participante, o teste do desenho e a roda de conversa foram nossos instrumentos principais. A fotografia consiste em nosso instrumento complementar. Optamos em utilizá-la com a intenção de captar a oralidade do corpo (BICUDO, 2011), tendo em vista que a foto revela significados nos movimentos registrados.

Quanto ao procedimento de captação dos fenômenos, cercamo-nos de cuidados para cada instrumento utilizado. Para a observação participante, os fenômenos captados estavam intimamente ligados à vivência de cada aula, uma vez que consideramos diálogos que se mostraram relevantes no decorrer das aulas. Para o teste do desenho, as crianças utilizaram papel A4 em branco, lápis de cor e hidrocor. Todos os desenhos foram construídos, no final das aulas, sob a recomendação de se desenhar a própria pele. Utilizamos esse teste por incitar a imaginação e estimular a criatividade da criança (CAMPOS, 1993; BÉDARD, 2013).

As coletas, nas rodas de conversa, deram-se a partir dos desenhos construídos e/ou das atividades vivenciadas. Ao final das aulas, gravávamos as reflexões das crianças sobre seus aprendizados nas situações vividas. Por fim, realizamos o registro fotográfico dos momentos que consideramos incapazes de serem traduzidos por meio da linguagem e/ou desenho.

Em relação à análise dos fenômenos, ela foi construída a partir das peculiaridades da pesquisa fenomenológica, na qual, para Bicudo (2011), os sentidos não se revelam de modo imediato, manifestando-se no decorrer da experiência vivida. Por essa razão, debruçamo-nos sobre textos produzidos ao longo de nossa intervenção. Em relação a esses textos, não nos limitamos ao registro verbal escrito, mas também às formas não verbais do desenho e/ou qualquer forma de expressão evidenciada na intervenção.

Sendo assim, para nossas análises, adotamos as seguintes fases propostas por Bicudo (2011): ler atentamente os escritos, colocar em evidência os sentidos, estabelecer unidades de sentido e efetuar síntese das unidades de sentido. Vale salientar que, para o desenho, optamos por não nos concentrarmos em uma análise técnica, mas como ponto de partida para a subjetividade revelada.

Por fim, cumpre dizer que se trata de uma pesquisa de doutorado, submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade

Federal da Paraíba, com o identificador CAAE: 56358016.4.0000.5188.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nossas conclusões estão subdivididas em três tópicos: no primeiro, abordaremos a experiência dos sentidos e a sensibilização para as peles; no segundo, a construção da *interpele* por meio de uma intervenção que encontra na criatividade um caminho para se repensar essas mesmas peles; e, por fim, no terceiro, a relação entre a *interpele* e o viver criativo winnicottiano.

3.1 Experienciar os sentidos e o sensibilizar-se para as peles

Inicialmente, para construirmos uma intervenção que privilegiasse a *interpele*, elaboramos um planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Nesse planejar, optamos por atividades que aguçassem os sentidos das crianças – sobretudo o tato – para repensar as peles em questão. Desse modo, em cada atividade, pedimos para as crianças sentirem cada detalhe das peles trabalhadas, atentando-se para as particularidades muitas vezes desconsideradas (Figura 1).

Figura 1: Fotos da intervenção (a)



Fonte: acervo do estudo.

Para Pallasmaa (2011), atualmente há uma supervalorização da visão em relação aos demais sentidos. No entanto, para esse mesmo autor, o predomínio dos olhos e a supressão dos outros sentidos tendem a nos forçar a alienação. Certamente a visão é um sentido de extrema importância, contudo, devemos nos abrir para os demais sentidos para que possamos reconhecer o mundo a partir das singularidades que cada um deles nos traz.

Nesse pensar, buscamos experienciar a *interpele* por meio de outros sentidos para além da visão – como nos sugere Pallasmaa (2011) –, os quais, por sua vez, são poucos abordados no universo da Educação Física, como é o caso do tato. Para tal decisão, levamos em consideração o posicionamento de Pallasmaa (2011) de que despertar para os demais sentidos nos une ao mundo de uma forma diferente. Considerando que a *interpele* nos desperta para uma relação com o mundo diferentemente das abordadas usualmente no contexto da Educação Física, entendemos a nossa intervenção como um espaço ideal para explorar os demais sentidos.

Com isso, observamos que vivenciar a *interpele* por meio, sobretudo, do tato despertou as crianças para uma perspectiva mais alargada sobre o corpo humano. No posicionamento dos alunos exposto adiante, é possível perceber que houve uma ressignificação da perspectiva de corpo, especialmente nos significados atribuídos à pele:

Eu aprendi mais sobre a pele porque eu pensei que pele era só isso mesmo.

(Resposta de uma criança enquanto apontava para o próprio braço).

A pele em si parece uma amizade.

(Resposta de uma criança).

A pele é uma visão, porque se a gente não vê, a gente tem que imaginar.

(Resposta de uma criança).

Essa nova percepção das crianças nos encaminha ao conceito de *Fé Perceptiva* de Merleau-Ponty (2012). Para o filósofo, em tal conceito, “é preciso que aquele que olha não seja, ele próprio, estranho ao mundo que olha” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 131). Assim, para que as coisas sejam percebidas, elas necessitam habitar o horizonte e estar em condições acessíveis para quem for percebê-las.

Trazendo esse conceito para nossa experiência com a *interpele*, a fim de que as crianças incorporem e reflitam sobre as peles, é preciso colocar essas peles em condições de serem percebidas por essas mesmas crianças, isto é, em outras palavras, despertar as crianças para a existência da *interpele*. Para isso, utilizamos experiências do próprio corpo, pois, como Merleau-Ponty (2012) nos lembra, a consciência é no mundo e é sempre corporal.

3.2 A construção da *interpele* e o espaço potencial para a criatividade

Uma vez sensibilizadas a perceberem as peles abordadas pelo artista plástico, optamos por incentivar as crianças a repensarem sua *interpele* de forma criativa. Para tanto, estimulamo-las a produzirem a sua própria *interpele* – ou, para utilizar uma expressão hundertwasseriana, arquitetá-la. Tal iniciativa foi inspirada na obra de Hundertwasser, o qual, em 1995, ao construir o infantário Heddernheim, em Frankfurt, na Alemanha, demonstra uma preocupação em promover uma atmosfera imaginativa e poética a fim de que as crianças sintam-se à vontade para fazer o que fazem de melhor – criar (ASSUNÇÃO, 2004).

Em se tratando de criatividade, Hundertwasser (1985) ainda escreve um manifesto intitulado *The paradise destroyed by the straight line*, abordando os problemas do pouco espaço para a inventividade na civilização moderna. Para o artista, estamos nos tornando impotentes na medida em que nossa capacidade de criação tem arrefecido. Em seu ponto de vista, esse é o nosso novo analfabetismo. Assim, considerando essa preocupação com a criatividade, pedimos para que as crianças construíssem sua *interpele* a partir do material disponibilizado (camiseta branca e lápis para tecido):

Figura 2: Fotos da intervenção (b)



Fonte: acervo do estudo.

No contexto da liberdade para a criação, cumpre dizer que Hundertwasser (1983) construía suas próprias vestimentas. Para ele, a produção de peças produzidas e acabadas por fábricas nos distancia do destino criativo de construirmos nossa própria roupa. Em sua concepção, vestimenta é arte e, por essa razão, deve representar a criatividade de quem está vestindo.

É verdade que não esperamos uma decisão por parte das crianças de, a partir da nossa intervenção, passarem a construir suas próprias vestimentas. Aliás, esse está longe de ser nosso objetivo. Contudo, entendemos que, metaforicamente, construir sua própria *interpele* estimula uma reflexão sobre a forma de essas mesmas crianças se relacionarem com as peles hundertwasserianas e com o mundo.

Propiciar espaços onde as crianças tenham oportunidade de exercitar sua criatividade e, com isso, repensar sua relação com o mundo nos direciona a Winnicott (1975). Para a psicanalista, a criação de espaços potenciais para a criatividade – assim como o nosso – favorece experiências individuais, ao passo que desperta para o viver criativo. Em sua concepção, o viver criativo se dá quando o indivíduo tem acesso a experiências criativas e passa a perceber, a partir das descobertas que essas mesmas experiências proporcionam, que a vida é digna de ser vivida.

A princípio, afirmar que as crianças passam a perceber que a vida é digna de ser vivida a partir das experiências com a *interpele* pode parecer audacioso. No entanto, o conceito do viver criativo de Winnicott (1975) está ligado ao redescobrir formas de interagir com o mundo, e o despertar para a *interpele*, em nosso ponto de vista, caminha nessa direção.

Sendo assim, na concepção winnicottiana, o ambiente faz parte do desenvolvimento individual, uma vez que oferece as condições básicas para o desenvolver da criatividade. A partir desse pensar, compreendemos nossa intervenção como um espaço pensado para as crianças refletirem criativamente sua *interpele* e, com isso, repensarem a maneira que interagem com o mundo que as cerca, aproximando-as do viver criativo.

3.3 A *interpele* e o viver criativo

Em um suposto diálogo entre Winnicott (1975) e Hundertwasser (1975) sobre o viver criativo, imaginamos que o segundo corroboraria o primeiro ao afirmar que apenas aqueles que pensam e vivem criativamente sobreviverão nessa vida. Nessa passagem, Hundertwasser (1975) expressa, à primeira vista de modo radical, o

quanto é essencial experienciar a criatividade na vida.

Inspirados pelo discurso dos autores supracitados, as imagens a seguir (Figura 3) representam a criatividade das crianças, uma vez que simbolizam suas *interpeles*, construídas por elas mesmas:

Figura 3: Fotos das camisetas construídas.



Fonte: acervo do estudo.

Como apontado anteriormente, para o viver criativo é preciso construir ambientes que favoreçam a imaginação, a inventividade e a fantasia. Gurfinkel (2016), ao escrever sobre saúde e educação na perspectiva winnicottiana, evidencia que a função do ambiente humano – sobretudo nos primeiros anos de vida – é oferecer sustentação primordial para as experiências de ilusão. Assim, estamos com Gurfinkel (2016) ao fazer da nossa intervenção um espaço no qual as crianças possam compreender, refletir e criar a sua própria *interpele*, considerando sua interação com o mundo.

Embasado em Winnicott (1975), Gurfinkel (2016) ainda nos lembra que esses espaços com condições ideais para que as crianças se desenvolvam criativamente são denominados de “ambientes suficientemente bons.” Nesse pensar, consideramos nossa intervenção como um “espaço suficientemente bom”, tendo em vista que também cria condições para as crianças desenvolverem sua *interpele* de forma criativa.

Assim, ao proporcionarmos para crianças um “espaço suficientemente bom” para refletir a *interpele*, encontramos, nessas mesmas crianças, maneiras individuais, próprias, de interagirem com o mundo, as quais se tratam do viver criativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, constatamos que uma prática educativa da Educação Física, quando pensada, planejada e realizada sob a luz da *interpele*, revela-se como um espaço potencial para a criatividade, ou, para utilizar uma expressão winnicottiana, revela seu potencial para o viver criativo. Em atividades dessa natureza, as crianças descobrem a teoria que envolve o conceito da *interpele*, ao passo que possuem liberdade para metaforicamente criar suas próprias peles e, com isso, repensar na relação que constroem com elas.

É bem verdade que a maneira como conduzimos a intervenção influencia diretamente para que essa liberdade seja experienciada. No entanto, partimos do princípio que a liberdade para se pensar e repensar em suas peles é uma condição essencial para Hundertwasser. Assim, em nosso ponto de vista, em toda intervenção que tenha o artista como pano de fundo, essa mesma liberdade deve ser sentida e expressada.

REFERÊNCIAS

- ANZIEU, Didier. **O Eu-pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 1989.
- ASSUNÇÃO, Joana. **Friedensreich Hundertwasser**. Dinalivro, 2004.
- BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. 1. ed. São Paulo-SP: Editora Isis, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-28.
- CAMPOS, Dinah Martins Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico de personalidade**. 22. ed. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 1993.
- DECUSSATTI, Denis Oliveira; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Significações e ressignificações do corpo: uma experiência a partir da Teoria das Cinco Peles. **Revista Cocar**, edição especial, n. 4, p. 144-163, 2017. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1552/895>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- DIAS, Thiago Cancelier; ABRÃO, Elisa. Projeto cinco peles: educação para o consumo consciente e para o lido sustentável para com o ambiente. **Revista Espaço Acadêmico**, ano X, n. 112, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10085/5968>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos; LUCHESI, Bruna Moretti; SAIDEL, Maria Giovana Borges; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro; MELO, Débora Gusmão. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno Saúde Pública**. v. 27, n. 2, p. 389 – 394, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008>. Acesso em: 22 set. 2016.

GONÇALVES, Andréia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio. O corpo na contemporaneidade: a educação física escolar pode ressignificá-lo? **Revista da Educação Física – UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 119-130, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewArticle/4322>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GURFINKEL, Décio. O viver criativo – Saúde e educação em Winnicott. In: BANDEIRA, G. (Org.). **Viver criativo: escritos de educação com Winnicott**. Curitiba: CRV, 2016, p. 17- 31.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Hundertwasser on Hundertwasser**. 1975. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.at/english/texts/philosophie.php>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **On the second skin**. 1983. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **The paradise destroyed by the straight line**. 1985. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin/epidermis/30-only-nature-can-teach-us-creation-creativity/82-the-paradise-destroyed-by-the-straight-line>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 2012.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Summus, 1988.

OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas. As cinco peles do humano, negativos de uma narrativa contemporânea. **Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**. Anais eletrônicos, Canoas-RS, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/aceso-aberto/publicacoes/publicacoes-2010/search_result>. Acesso em: 9 mar. 2015.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. 1. ed. Porto

Alegre-RS: Bookman, 2011.

PERETTA, Eden Silva. **Alteridades da pele, fronteiras do corpo**. 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

PERETTA, Eden Silva. Anatomia altruísta. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Curitiba, v. 28, n. 3, p. 125-139, 2007. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/27>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

RETONDAR, Jeferson José Moebus; MATTOS, Rafael da Silva. A criatividade como vontade de potência e como expressão da agressividade no contexto de uma pedagogia humana. **Revista Filosofia Capital**, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2011. Disponível em: <<http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/163>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SILVA, Fabiano Weber. **Corpo e natureza: perspectivas para uma educação de corpomundo**. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, construímos uma relação entre as cinco peles propostas por Hundertwasser e os conceitos de *quiasma*, *reversibilidade da carne* e *fé perceptiva* propostos por Merleau-Ponty, a partir de uma prática educativa da Educação Física. Para tanto, construímos uma intervenção inspirada na Teoria das Cinco Peles e nos conceitos merleau-pontyanos e, com isso, compreendemos o modo como as crianças percebem seus corpos – especialmente suas peles –, mantendo-nos atentos às relações construídas entre as cinco peles hundertwasserianas e os conceitos filosóficos citados.

Inicialmente, sentimos a necessidade de conhecer em detalhe as linhas gerais da obra hundertwasseriana. Ao nos aprofundarmos na Teoria das Cinco Peles, percebemos que o artista plástico Hundertwasser apresenta uma preocupação em realçar a interação que há entre todas as suas peles. Embora os livros que tratam sobre a teoria insistam em separar as peles por uma questão didática e metodológica, a interação entre elas é o ponto central das reflexões do artista.

Ao analisarmos cuidadosamente seus manifestos, também identificamos essa atenção quanto à interação entre as peles e, por essa razão, optamos por não abordá-las individualmente. Tendo em vista que nossas análises apresentaram a interação como preocupação primeira do artista, optamos por considerar as peles a partir da interação que constroem, embora a Educação Física, equivocadamente, em nosso ponto de vista, tem privilegiado umas em relação a outras.

No intuito de buscar essa interação e evitar o privilégio de algumas peles, elegemos o termo arquitetônico “janela” como símbolo da comunicação entre as peles hundertwasserianas. A escolha do termo foi baseada na própria obra do artista, que, por sua vez, possui o hábito de refletir sobre as relações humanas a partir dos seus trabalhos ligados à arquitetura. Outra opção que fizemos para enaltecer ainda mais a interação entre as peles foi abandonar a utilização do termo “fronteira” – encontrado nos trabalhos de Educação Física – para se discutir a teoria. Para nós, o termo sugere distanciamento e isolamento, afastando-nos da ideia central do artista.

Para nos aprofundarmos ainda mais na interação entre as peles, buscamos, em Merleau-Ponty (1999; 2012), conceitos filosóficos que nos auxiliassem a abordar essa interação. Dentre os termos utilizados, a noção de *reversibilidade da carne* nos deu embasamento para construir um paralelo entre a carne merleau-pontyana e as peles hundertwasserianas. Assim como a carne discutida pelo filósofo tem a

capacidade de tocar e ser tocada, as peles pensadas pelo artista possuem as mesmas competências. Além do mais, a ideia de que, ao percebermos o mundo, revestimo-lo com nossa própria carne pode ser replicada para a noção de pele. Logo, carne e pele são instâncias de comunicação.

No entanto, na obra de Merleau-Ponty (1999; 2012), só podemos transformar as coisas em uma extensão de nossa carne, ou seja, percebê-las, se incorporarmos essas mesmas coisas ao nosso mundo particular. Dito de outra maneira, para que as coisas sejam percebidas, precisam, necessariamente, habitar nosso mundo individual. Aqui, nesse pensamento, reside o conceito de *fé perceptiva* e, no que lhe concerne, pode ser considerado a partir da Teoria das Cinco Peles. As peles de Hundertwasser, assim como as coisas merleau-pontyanas, para serem percebidas, precisam habitar o mundo individual de quem se propõe a percebê-las.

O fato de as peles necessitarem ser incorporadas ao mundo individual para serem percebidas, de metaforicamente revestirem o mundo ao percebê-lo e de terem a capacidade de tocar e serem tocadas, aproxima-nos das reflexões de Merleau-Ponty (1999, 2012). Assim, encorajados por essa aproximação, utilizamos ainda a noção de *quiasma* – conceito merleau-pontyano – para pensar as peles hundertwasserianas a partir de um entrelaçamento, de uma relação única, combinadas em um ponto de encontro, denominado, por nós, de *interpele*.

Após definirmos *interpele* como relação única – quiasmática – entre as cinco peles propostas por Hundertwasser, buscamos melhor compreender como as crianças, investigadas em nossa intervenção, interagem com essa mesma *interpele*. Para facilitar nossas análises, subdividimos nossos achados em cinco artigos.

Em nosso primeiro artigo, identificamos, por meio de nossa prática educativa, que é possível ensinar a Teoria das Cinco Peles ao priorizar o saber estesiológico. Vale lembrar que, na teoria merleau-pontyana, esse saber se caracteriza como aquele que percebe o entorno, que busca a compreensão sensível, a partir da sensibilidade estética. Com essa compreensão, debruçamos na relação entre corpo e saber estesiológico para pensar nossas questões investigativas.

Identificamos, também, por intermédio de nossas vivências, uma resignificação na percepção das crianças sobre pele. Após as crianças experienciarem, em seu próprio corpo, a Teoria das Cinco Peles, as primeiras percepções sobre pele ligadas a uma perspectiva fisiológica cederam lugar a compreensões mais integradas, em diálogo com o próximo e com o mundo. Com isso,

pelas nossas análises, entendemos que, para compreender a teoria hundertwasseriana, é necessário um corpo estesiológico capaz de percebê-la.

Constatamos, ainda, em nosso segundo artigo, que as crianças investigadas possuíam uma necessidade de contato, na medida em que suas primeiras percepções sobre pele estavam associadas ao limite do corpo humano. Nesse pensar, a pele demarca o espaço de cada um, fortalecendo uma relação de distanciamento e reforçando, por assim dizer, o padrão comportamental em evitar contato com aqueles que as cercam. Assim, atentos a essa necessidade das crianças, propusemos vivências que estavam aliadas à Teoria das Cinco Peles e que, por sua vez, exploravam o tato.

Em nosso ponto de vista, explorar o tato é uma forma de contrapor a privação do contato entre as crianças. Por meio de atividades que vislumbraram esse contato, também foi possível observar, aqui, uma ressignificação na percepção sobre pele por parte das crianças, o que revelou uma interação entre as diferentes peles hundertwasserianas, impulsionando-nos a compreender essa interação como a *interpele*. A partir desse momento, a noção de *interpele* ganhou força na discussão de nossos próximos artigos.

A atenção para uma maior interação entre as peles hundertwasserianas pode ser observada em nosso terceiro artigo, no qual constatamos que uma intervenção que privilegia a *interpele* pode auxiliar na formação do *Self* das crianças participantes. É importante lembrar que, para Winnicott (1975), *Self* – o verdadeiro Eu – constitui-se a partir de experiências criativas capazes de oferecer novas percepções sobre a realidade.

Desse modo, notamos que vivenciar atividades que envolvessem a noção de *interpele* incitou as crianças a repensarem sobre si mesmas, bem como sobre a realidade em que estão envolvidas. Constatamos, ainda, que experienciar tais atividades possibilitou às crianças colocarem sua singularidade, sua personalidade nas atividades realizadas, e isso as aproximou daquilo que Winnicott (1975) define como um modo de vida mais saudável.

Aprofundando ainda mais na relação entre *interpele* e saúde, em nosso quarto artigo, observamos que vivenciar experiências embasadas no conceito de *interpele* estimulou as crianças a abrirem-se para uma maior comunicação com aqueles que as cercam e, de alguma forma, ampará-las a partir dessa convivência. Em nossos estudos, consideramos que conviver é compartilhar algo da própria vida com alguém.

No caso das crianças investigadas, ao compartilharem suas peles, caminhavam para uma maior convivência.

Adentrando nessa convivência, em nosso quinto artigo, encontramos, em nossa intervenção, uma maneira de repensar o corpo humano e favorecer o viver criativo winnicottiano. Atividades que possuíam a *interpele* como pano de fundo impulsionaram as crianças a repensarem a relação que elas constroem com suas próprias peles, ao passo que revelaram um campo fértil para a criatividade infantil.

Para estimularmos essa criatividade, proporcionamos às crianças um “espaço suficientemente bom” – conceito winnicottiano – com o intuito de refletir a *interpele*. Encontramos nessas reflexões maneiras individuais, próprias, de interagir com o mundo, as quais se tratam do viver criativo, ou seja, quando as crianças passam a sentir que a vida é digna de ser vivida.

Aproximando, assim, os resultados mencionados, apontamos uma perspectiva de saúde para a área de Educação Física, próxima ao universo das sensações e relações construídas a partir da própria pele. Nessa perspectiva, defendemos a tese de que a Educação Física, quando aborda a Teoria das Cinco Peles por meio do saber estesiológico, encontra no tato a interação entre todas as peles, levando-nos a sintetizá-las em uma relação única, denominada de *interpele*. Essa *interpele* influencia na construção do *Self* de crianças, estimulando-as a abrirem-se para uma maior comunicação com o mundo, a repensarem no distanciamento com o próximo e, ainda, a descobrirem que, por meio do pensar criativo, há formas individuais de se relacionarem com suas próprias *interpeles*, o que as aproxima de um modo de vida mais saudável.

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Angela. **Introdução à Fenomenologia**. 1. ed. Bauru-SP: Edusp 2006.

ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel C.; SHIGUNOV, Viktor. A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. **Revista da Educação Física – UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3793/2608>>. Acesso em: 9 out. 2017.

ANZIEU, Didier. **O Eu-pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 1989.

APPLEGATE, Edith. **Anatomia e fisiologia**. 4 ed. Rio de Janeiro - RJ. Elsevier, 2012.

ASSUNÇÃO, Joana. **Friedensreich Hundertwasser**. Dinalivro, 2004.

BANDEIRA, Graça. A escola como espaço potencial – Uma leitura possível? In: BANDEIRA, G.(Org) **Viver criativo: escritos de educação com Winnicott**. Curitiba: CRV, 2016, p. 93- 100.

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. 1 ed. São Paulo-SP: Editora Isis, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-28.

CAMINHA, Iraquitan Oliveira. Fenomenologia e Educação. **Trilhas filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia**. Caicó-RN, ano V, n. 2, p. 11-21, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/762/412>>. Acesso em: 28 maio 2015.

CAMINHA, Iraquitan Oliveira. Fenomenologia e educação. **Revista Acadêmica de Filosofia**, ano V, n. 2, p. 11-21, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/762/412>>. Acesso em: 28 maio 2015.

CAMINHA, Iraquitan Oliveira. **Escritos diversos no universo do corpo, educação, psicanálise e filosofia**. São Paulo – SP. LiberArs, 2015.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Saúde e educação em Winnicott. In: BANDEIRA, G. (Org.). **Viver criativo: escritos de educação com Winnicott**. Curitiba: CRV, 2016, p. 33- 43.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Percepção, paisagem e linguagem em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, I. O.; SOUZA, G. G. M. (Orgs) **Ser, pensar e dizer: ensaios sobre percepção**. Mossoró: Edições UERN, 2016a, p. 187-197.

CAMPOS, Dinah Martins Souza. **O teste do desenho como instrumento de**

diagnóstico de personalidade. 22. ed. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 1993.

DECUSSATTI, Denis Oliveira; TEIXEIRA, Fabio Luis Santos; CAMINHA, Iraquitan Oliveira. Educação física e teoria das cinco peles: uma revisão sistemática. **Revista Movimento**, v. 22, n. 1, p. 337-346, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/55482>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

DECUSSATTI, Denis Oliveira; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Significações e ressignificações do corpo: uma experiência a partir da teoria das cinco peles. **Revista Cocar**. Edição especial, n. 4, p. 144 – 163, 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1552/895>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

DELORS, Jacques; MULTI, Inam; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela; SAVANÉ, Marie; SINGH, Karan; SATAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong; NANZHAO, Zhou. **Learning: the treasure within report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights)**. Paris: UNESCO, 1996.

DIAS, Thiago Cancelier; ABRÃO, Elisa. Projeto cinco peles: educação para o consumo consciente e para o lido sustentável para com o ambiente. **Revista espaço acadêmico**. Ano X, n. 112, set. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10085/5968>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FELIPPE, Maíra Longuinotti. Casa: uma poética da terceira pele. **Revista psicologia e sociedade**. Ano 22, n. 2, p. 299 – 308, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010271822010000200010&lng=p&tlng=pt. Acesso em: 14 de março de 2017.

FIGUEIREDO, Jadismar de Lima. Liberdade e Ontologia em Maurice Merleau-Ponty. In: CAMINHA, I. O.; SOUZA, G. G. M. (Orgs) **Ser, pensar e dizer: ensaios sobre percepção**. Mossoró: Edições UERN, 2016, p. 199-211.

FREIRE, João Batista; PEREIRA, Victor Barreto Costa. Percepções e significados nas caminhadas ecológicas. **Revista Efdeportes**, ano 10, n. 80, p. 1-8, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd80/caminha.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FREIRE, João Batista. Conviver e aprender. In: GOMES DA SILVA, P. N.; CAMINHA, I. O. (Orgs.). **Aprender a conviver: um enigma para a educação**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p. 49-64.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008>. Acesso em: 22 set. 2016.

GOMES, José Roberto. A experiência do tocar e a reversibilidade da carne em

Merleau-Ponty. In: CAMINHA, I. O.; SOUZA, G. G. M. (Orgs) **Ser, pensar e dizer: ensaios sobre percepção**. Mossoró: Edições UERN, 2016, p. 213-219.

GOMES DA SILVA, Pierre Normando. A brincadeira de dar susto e o jogo da convivência. In: GOMES DA SILVA, P. N.; CAMINHA, I. O. (Orgs) **Aprender a conviver: um enigma para educação**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p. 65-86.

GOMES-da-SILVA, Pierre Normando. Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório. **Revista brasileira de educação física escolar**. v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.rebescolar.com/#!resumo--a1v1agosto2015---art8/c199g>>. Acesso em: 15 de novembro de 2015.

GONÇALVES, Andréia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio. O corpo na contemporaneidade: a educação física escolar pode ressignificá-lo? **Revista da Educação Física – UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 119-130, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewArticle/4322>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GURFINKEL, Décio. O viver criativo – Saúde e educação em Winnicott. In: BANDEIRA, G. (Org.). **Viver criativo: escritos de educação com Winnicott**. Curitiba: CRV, 2016, p. 17-31.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Mouldiness Manifesto Against Rationalism in Architecture**. 1964. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.at/english/texts/philosophie.php>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. Boicot a la arquitectura - 1968. In: RAND, Harry. **Hundertwasser**. Taschen. 2007.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. Tu derecho a la ventana - 1972. In: RAND, Harry. **Hundertwasser**. Taschen. 2007.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Hundertwasser on Hundertwasser**. 1975. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.at/english/texts/philosophie.php>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **On the second skin**. 1983. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **The paradise destroyed by the straight line**. 1985. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin/epidermis/30-only-nature-can-teach-us-creation-creativity/82-the-paradise-destroyed-by-the-straight-line>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Window dictatorship and window right**. 1990. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.com/skin>>. Acesso em: 10 out. 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **The third skin**. 1991. Disponível em:

<http://www.hundertwasser.com/skin> . Acesso em: 10 de fevereiro 2015.

HUNDERTWASSER, Friedensreich . **Demonstration against rationalism in architecture**. 1997. Disponível em: <http://www.hundertwasser.com/skin> . Acesso em: 18 de julho 2015.

LACINCE, Nelly; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v. 16, n. 3, p. 241 – 258, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10678/10018>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4 ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 2012.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. 1. ed. São Paulo-SP: Summus, 1988.

MOREIRA, Virginia. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 17, n. 3, p. 447 – 456, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a16v17n3.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

NAFFAH, Alfredo. A “carne” (chair) como referência ontológica da “mãe suficientemente boa”: aproximando Merleau-Ponty e Winnicott. **Revista Natureza Humana**. v. 18, n. 2, p. 61 – 74, 2015. Disponível em: <http://revistas.dwwe.com.br/index.php/NH/article/view/153>. Acesso em: 09 de março de 2017.

NEVES, Clara Mockdece; CIPRIANI, Flávia Marcelle; MEIRELES, Juliana Fernandes Filgueiras; MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Imagem corporal na infância: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Paulista de Pediatria**. v. 35, n. 3, p. 331-339, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/2017nahead/0103-0582-rpp-2017-35-3-00002.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro 2018.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, maio/ago., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2008000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 maio 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v. 20, n. 3, p. 1175-1196, jul./set., 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/42753/31605>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. As cinco peles do humano, negativos de uma narrativa contemporânea. **Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**.

Anais eletrônicos, Canoas-RS, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/aceso-aberto/publicacoes/publicacoes-2010/search_result>. Acesso em: 9 mar. 2015.

OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. Hundertwassercorpoimensoeducador. **Atos de pesquisa em educação**. Blumenau, v. 7, n. 2, p. 404-422, maio/ago., 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3157/1991>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. 1 ed. Porto Alegre – RS. Bookman, 2011.

PERETTA, Eden Silva. **Alteridades da pele, fronteiras do corpo**. 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

PERETTA, Eden Silva. Anatomia altruísta. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Curitiba, v. 28, n. 3, p. 125-139, 2007. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/27>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

PERETTA, Eden Silva. As cinco peles: a investigação de si como matriz dramatúrgica no ensino da dança. **Congresso da associação nacional de pesquisadores em dança**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://anticorpos.files.wordpress.com/2014/07/as-cinco-peles-anda.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINHEIRO, Marcos Filipe Guimarães; GOMES, Christianne Luce. Abordagens do brincar em cursos de graduação na área da saúde: Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Revista Movimento**, v. 22, n. 2, p. 555-566, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/55774>>. Acesso em: 9 out. 2017.

PIRES, Beatriz Ferreira. O corpo como suporte da arte. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, ano VI, n. 1, p. 76-85, 2003. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/revistas/volume06/n1/o_corpo_como_suporte_da_arte.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Paradoxos, abismos e vertigens: eu corpo, eu arte. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Eu corpo: experiência e conhecimento**. Natal: Editora Universitária UFRN, 2012, p. 27-32.

RAND, Harry. **Hundertwasser**. 1. ed. Glarus – SWI: Taschen, 2007.

RETONDAR, Jeferson José Moebus; MATTOS, Rafael da Silva. A criatividade como vontade de potência e como expressão da agressividade no contexto de uma pedagogia humana. **Revista Filosofia Capital**, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2011. Disponível

em: <<http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/163>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SILVA, Fabiano Weber. **Corpo e natureza**: perspectivas para uma educação de corpomundo. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, Fabiano Weber; SILVA, Ana Márcia; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. A educação física frente a temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. XX, n. 30, p. 44-60, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11362/0>>. Acesso em: 11 set. 2017.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 75-88, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2869/1483>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SOUZA, José Francisco das Chagas; SANTOS, Ivanaldo. A linguagem do silêncio e da fala como expressões do corpo em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, I. O.; SOUZA, G. G. M. (Orgs) **Ser, pensar e dizer**: ensaios sobre percepção. Mossoró: Edições UERN, 2016, p. 187-197.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, José Pereira; KUNZ, Elenor. O brincar e se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/58076>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

TORTORA, Gerard; DERRICKSON, Bryan. **Corpo humano**: fundamentos da anatomia e fisiologia. 8. ed. São Paulo-SP: Artmed, 2012.

VASCONCELOS, Romíria Penha Turcheti; SIQUEIRA, Adilson. A corporeidade do artista da cena por uma perspectiva das “peles”. **Anais da Semana Acadêmica do Curso de Teatro**. v. 1, n. 1, p. 31 – 41, 2015. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/anais_cotea/article/view/1232. Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DA EMENDA**

Título da Pesquisa: HUNDERTWASSER E MERLEAU-PONTY: CONSTRUINDO UMA ARQUITETÔNICA DA INTERPELE PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Iraquitan de Oliveira Caminha **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 56358016.4.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

1.789.312

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC/CNPq/UFPB) e DE VOLUNTÁRIOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIVIC), sob a coordenação do professor Iraquitan de Oliveira Caminha.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Construir uma relação entre as cinco peles proposta por Hundertwasser e o conceito de quiasma segundo Merleau-Ponty, denominado de Interpele, por meio de uma intervenção educativa da Educação Física.

Objetivo Secundário:

Realizar a intervenção de uma prática educativa inspirada na Teoria das Cinco Peles e no conceito de quiasma, e por fim, compreender o modo como as crianças percebem seu corpo, atento as relações construídas entre as cinco peles no decorrer da prática educativa, considerando a Teoria das Cinco Peles e o conceito de quiasma de Merleau-Ponty.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde do educando. Esclarecemos que a participação do educando no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou participando, resolva desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Benefícios:

Observamos um movimento de autocrítica ligado a estudos relacionados à percepção corporal, evidenciando a carência de pesquisas que busquem a resignificação do próprio corpo, possibilitando um processo educativo mais coerente e sincero com a realidade contemporânea (PERETTA, 2007). O anseio por pesquisas que apontem novos significados ao corpo justifica a concretude desse projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, construir uma relação entre as cinco peles proposta por Hundertwasser e o conceito de quiasma segundo Merleau-Ponty, denominado de Interpele, por meio de uma intervenção educativa da Educação Física.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

Sem recomendações a fazer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O ora requerente solicita que seja feita uma nova avaliação do presente protocolo de pesquisa, devido as alterações realizadas pelo mesmo. Devido a uma incompatibilidade de horários, houve a necessidade de alterar a escola no qual receberia a pesquisa. O ora requerente, através da presente Emenda alterou a metodologia, no que diz respeito ao local de estudo, anexou uma nova carta de anuência, bem como justificou a alteração.

Tendo em vista, dita modificação não comprometer a execução do presente projeto de pesquisa, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO MESMO, DA FORMA COMO SE APRESENTA.

É IMPORTANTE LEMBAR QUE APÓS O TÉRMINO DA PRESENTE PESQUISA, DEVERÁ O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENVIAR AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PESQUISA NA ÍNTEGRA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO, COMPROVANDO QUE TODOS OS DADOS DO PRESENTE ESTUDO FORAM DIVULGADOS JUNTO AOS PARTICIPANTES DO MESMO, VIA PLATAFORMA BRASIL, TODOS EM PDF, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_791390_E1.pdf	10/09/2016 08:55:13		Aceito
Outros	anuencia.jpg	10/09/2016 08:48:42	Iraquiton de Oliveira Caminha	Aceito
Outros	ANUENCIA_IRAQUITAN.pdf	31/05/2016 20:25:37	GERSON DA SILVA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	rosto3.pdf	23/05/2016 12:35:22	Iraquiton de Oliveira Caminha	Aceito
Outros	instrumento.docx	23/05/2016 12:32:32	Iraquiton de Oliveira Caminha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento1.doc	23/05/2016 12:31:35	Iraquiton de Oliveira Caminha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle1.doc	23/05/2016 12:30:23	Iraquiton de Oliveira Caminha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	21/05/2016 09:42:25	Iraquiton de Oliveira Caminha	Aceito
Outros	anuencia.doc	21/05/2016 09:41:44	Iraquiton de Oliveira Caminha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 24 de Outubro de 2016

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

TRANSCRIÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

Segue abaixo os principais sentidos, apreendidos e transcritos, da intervenção realizada. Dividimos nossa transcrição nas seguintes categorias: objetivos das aulas, principais discursos emitidos durante as aulas, observações importantes a ser realizadas.

Aula 1

Objetivos:

- Pergunta disparadora: Desenhe a sua pele.
- Refletir sobre os significados dos desenhos.

Discursos:

- Pele é a massinha que protege nossa carne, nosso osso.
- Pele é a capa protetora.
- O tecido que cobre o braço a perna e o corpo da pessoa.
- Uma massinha de modelar, cheia de pelos, que quando você se machuca ela rasga e sai muito líquido vermelho e que protege nossos ossos.
- Pele é pele.
- Pele é um tipo de tecido que protege o corpo e a pessoa pode beliscar.
- É uma coisa que você sente as coisas e protege.
- Se a gente não tivesse pele, a gente não vivia, imagina um monte de carne caindo.
- É uma parte do nosso corpo que cobre e protege nosso corpo.
- Pele é aquilo que quando a gente faz exercícios cria umas bolas.
- Eu to em dúvida se a gente veio do lápis ou o lápis veio da gente.

Observações:

Inicialmente questionaram se era aula de educação física ou ciências?

Tarefa para a outra aula, que outras peles nos podemos ter?

Aula 2

Objetivos:

- Refletir sobre as outras possibilidades da pele.
- Formar duplas, representar algum dos temas dados (fruta, animal ou objeto). Nossa pele pode assumir novas formas.
- Refletir sobre a atividade.

Discursos:

- Pele é o maior órgão do ser humano.
- A pele tem três camadas.

- Nós usamos a pele para fazer as coisas.
- A pele aumenta quando a pessoa tem mais gordura?
- A pele pode ser um fogo.

Observações:

Nada consta.

Aula 3

Objetivos:

- Formar duplas, no qual nessas duplas, uma criança estará vendada e a outra não. As duplas caminham por toda a escola percebendo e sentindo o outro e a escola.
- Refletir sobre a atividade.

Discursos:

- A pele além de proteger a gente pode ajudar outras pessoas. Tipo, uma pessoa cega pode guiar ela.
- A pele ajuda a gente a guiar a pessoa, porque se não tivesse pele seria nojento tocar no osso dela.
- Se tocasse em algum lugar eu saberia onde eu estava.
- Até a pessoa que tava guiando, se um caísse o outro também ia cair, ou seja, iam ficar machucado. A pele de um é a pele de outro.
- A pele em si parece uma amizade porque são três camadas se ajudando.
- É tipo três grupos de pessoas, nas três camadas das peles.
- A pele é uma visão, porque se a gente não vê, a gente tem que imaginar, e se você não tivesse a pele não teria como.

Observações:

A maioria das crianças se sentiram inseguro em caminhar de olhos vendados.

Ganhei um abraço de alguns alunos (primeira vez)

Aula 4

Objetivos:

- Dividir a turma em dois grupos, nos quais formaram duas fileiras sentadas uma na frente da outra. Enquanto uma fileira vendava os olhos, a outra fornecia partes do corpo para que o aluno vendado adivinhasse que era. Depois trocavam de funções.
- Refletir sobre a comunicação por meio da pele.

Discursos:

- A gente quando sente a pele, a pele pode ser de qualquer um, mas a pessoa tem que

observar muito com a pele para poder sentir,

- Eu vou sentir as características dela para saber que é ela.
- Eu tocando com o braço da para perceber que é a pessoa.
- A pele tem as características da pessoa. A maioria das vezes eu caio em cima dela e eu conheço a pele dela. Aí quando mais você toca mais você conhece.
- A pele serve para identificar outras peles.
- Eu achei meio estranho porque a maioria das vezes não sou tocado pelas pessoas.
- A gente tá acostumado a ver o outro, a apertar a mão, mas a gente não sente aquele momento, mas quando a gente tá fazendo esse desafio de olhos vendados, a gente consegue perceber mais as outras pessoas.
- eu achei que o tato é diferente de quando a gente fica só olhando. Quando a gente fica vendo a gente não sente.
- É bem diferente do comum, acho que as pessoas ignoram totalmente o que a gente sente delas, mas essa aula ficou para gente que o tato é muito importante para nossa vida.

Observações:

Uma criança preferiu não falar, argumentando que não costumava ser tocado.

Aula 5

Objetivos:

- Colar um papel nas costas de cada aluno. Feito isso formaram uma roda, no qual cada criança escrevia uma qualidade nas costas da pessoa que está à sua frente. A cada qualidade, trocávamos de lugar alterando a ordem das pessoas.
- Refletir sobre o que está impresso no corpo do outro suas qualidades.

Discursos:

- A pele pode nos ajudar a expressar nas pessoas suas qualidades ou defeitos, mas qualidades no caso.
- Com a pele fica bem mais fácil de botar o papel porque como eu sempre digo seria nojento botar o papel nos ossos da pessoa e o papel ia ficar todo molhado e sangrento.
- Com a pele a gente pode saber os defeitos e as qualidades da pessoa, por exemplo, eu escrevo ela é legal, ela é amiga, porque são as qualidades dela.
- A pele ajuda a expressar as qualidades e defeitos.

Observações:

Nada consta.

Aula 6

Objetivos:

- A aula foi apenas reflexiva, pois foi utilizada para resolver um conflito da turma. Na ultima aula, um determinado aluno recebeu uma qualidade (fofinho) que por sua vez levou as risos dos demais. Essa situação foi remediada e pensamos sobre convivência e sobre o que aprendemos ate o presente momento.

Discursos:

- Eu brinco no recreio com todo mundo, não fico rindo nem fazendo coisas chatas.
- Se alguém precisar de ajuda na tarefa eu explico para ela, e eu ajudo por exemplo quando alguém se machuca.
- Se tem algum triste no recreio eu convido para brincar, aí se ela não quer eu fico insistindo.
- Eu mudei muito depois da primeira aula porque eu aprendi muitas coisas como a pele do outro pode ser minha pele, eu aprendi que a pele serve para identificar o outro. A cada ano da minha vida, a cada dia, a cada minuto eu conheço mais e mais o outro e meus amigos.
- Eu aprendi que como você disse que a pele de um é a pele do outro, a gente tem que cuidar de todo mundo para gente se sentir melhor.

Observações:

Todas as crianças, uma de cada vez, se desculparam.

Aula 7

Objetivos:

- Dividir a turma em dois círculos. Um círculo ficou dentro do outro, no qual uma criança se posicionou de costas para outra. A partir do contato entre eles pedimos que fossem sentindo sua pele, a pele do outro, sua roupa, a roupa do outro, seu cabelo, o cabelo do outro, o chão da escola, os barulhos da escola, entre outros. Conjuntamente a esses comandos, as crianças giravam o círculo e ficam de costas para outra criança. Após essa fase, as crianças desenharam sua pele, e algumas pediram para escrever e fazer poesia.

Discursos:

- Este momento foi esplêndido, tudo que senti cada sensação
Tudo tão importante para a minha conclusão, da mais perfeita estação.

É como se o universo conspirava comigo e vibra-se contra mim.

É um tipo de fecha e abre de uma casca de amendoim.

Todo aquele momento cada segundo a pensar

Quem estava nas minhas costas, ao mesmo tempo adivinhar.

Além disso uma ciranda dupla, um para o lado e um para o outro.

É como se fosse um cientista mais maluco do que louco.

Cuide de um cuide de outro, não se esqueça, a pele de um é a pele do outro.

- Eu senti o coração, eu senti uma sensação.

Que essa pessoa é boa e essa pessoa não rouba não.

Essa pessoa nas minhas costas eu não sabia quem era não

Mas eu descobri que sabia porque ouvi meu coração.

O professor Darlysson, Dênis e Jonatha são legais e são demais

Eles são minhas peles e com isso fico feliz muito mais.

Observações:

- Maioria optaram por desenhar no chão.

- Recebi três abraços.

- Entrega de um desenho de uma boneca que Sophia fez: Desenhei a pele da minha amiga. Esse desenho pode ser você? Pode. Esse desenho pode ser eu? Pode. Todo mundo é uma pele só.

- Uma criança não participou.

- Meche com questões íntimas de contato com o outro. Nas atividades busca-se se conhecer por meio do contato com o outro.

Aula 8

Objetivos:

- Realizar um círculo no qual denominamos este círculo de pele. Com isso construímos movimentos com o círculo, onde simbolizavam a contração e expansão da pele. Também foi construído movimento no qual resultava em um nó no próprio círculo. Após essa etapa as crianças eram desafiadas a voltar a forma original sem soltar as mãos.

Discursos:

- Pela minha visão, pelo o que eu entendi, a moral da aula é que um tem que ajudar o outro. Se todo mundo fosse rival, como nós iríamos nos sair? Como é que eles iriam dar as mãos? Meu ponto de visto foi isso, todo mundo colaborou com o outro

- Para mim, a atividade que a gente fez é para cuida do outro.

- Na minha visão eu entendi que esta aula, aquele no que a gente fez, a gente não queria pensar so na gente. A gente tinha que ajudar um ao outro
- Se o outro vai embora, um pedaço da tristeza surge.

Observações:

- A pele representada pelo círculo sofre alterações e depois pode voltar a forma original.
- Algumas crianças saíram no meio da atividade. Com isso refletimos que quando alguém sai a pele fica ferida e fragilizada, mostrando assim, a importância de todos estarem unidos.
- Questionamento: e se nos estivéssemos sozinhos no mundo? Em geral sentimento de tristeza.

Aula 9

Objetivos:

- Refletir sobre a roupa, entendendo-a como uma pele. Após isso, desenharam o que significa pele para elas com base na discussão.

Discursos:

- Nossa roupa nossa pele. O que define e nos atrai
Tudo o que imaginais esta um passo atrás.

Vice versa, traz com frente.

Tudo o que deseja é paz.

A pele tem cinco partes, cada uma diferente

A roupa é uma delas do mais poderoso tridente.

Que esta sempre conosco, sempre a nossa frente.

Tem caprichada, bonita e muito legal.

Tem simples, chique e muito normais.

Mas é muito importante saber que ela é uma pele das fatais.

- Uma vez eu estava pensando qual será minha pele?

Derrepente com tio Denis descobri a epiderme.

Também tem aquela roupa xadrez e colorida.

Mesmo estando triste sempre uso bem bonita

- Era uma vez um gato xadrez.
 Era uma vez um gato normal.
 Seja história ou vida real.
 Qualquer felino se acha e tal.

Meu gatinho é preguiçoso.
 Gosta de ficar deitado.
 Tem um pelo tão gostoso.
 E um passinho delicado.

Também tenho um passarinho.
 Coitadinho, engaiolado.
 Já falei para minha mãe
 Não deveria ter comprado

Observações:

- afirmaram que estavam com saudades.
- Icaro optou por não fazer a atividade.

Aula 10

Objetivos:

- Realizar a confecção de suas camisetas, no qual foi solicitado que desenhassem a sua pele.

Observações:

- Enzo afirmou estar triste porque as atividades estavam encerrando por chegar no fim do ano.
- Ícaro fez a atividades sem querer fazer parte do grupo, e portanto, descontou sua raiva na camiseta.
- Após as crianças serem informadas de que dariam a camiseta para outras pessoas, Lara afirmou que isso seria lógico, pois já que o outro é nossa pele, então faz sentido dar a camiseta e cuidar do outro.

Aula 11 e 12

Objetivos:

- As crianças continuaram confeccionando a camiseta que representava sua pele. No início da aula foi sugerida a seguinte questão: por que a roupa representa nossa pele?

Discurso:

- Porque ele protege a pessoa e parece uma pele.
- Porque a roupa protege de varias coisas e é uma considerável pele.
- Sempre que a gente vai pegar mamãe no aeroporto, eu reconheço ela porque ela ta usando a roupa que representa ela. Ela gosta de usar branco, uma blusa branca, com a calça jeans e uma sapatilha. E ela sempre esta com um rabo de cavalo.

Observações:

- Ícaro participou ativamente da aula. Estava mais sorridente, desenhou a camiseta, perguntou se eu percebi que havia cortado o cabelo e aceitou o convite de tocar sanfona na próxima aula para fazer a dança das peles.
- A professora de educação física disse que Cauã era mais participativa na intervenção do que em outras aulas.
- Três crianças disseram que não queriam que terminassem a intervenção nunca (após serem informadas que estaria encerrando o ano).

Aula 13 e 14:**Objetivos:**

- As crianças receberam suas camisetas e foram fotografadas em pequenos grupos exibindo o que construíram. Posteriormente fizemos uma roda e discutimos sobre tudo o que aprenderam, respondendo a seguinte questão: O que mudou na vida de vocês appos nossas aulas? Por fim, decidimos que cada um daria sua camiseta para uma outra pessoa, pois as outras pessoas constituem-se uma pele nossa e essa seria uma forma de exercitar o cuidado com essa pele.

Discurso:

- Com as cinco peles descobri um novo artista, com o lado de vista bem extenso. Minha vida mudou porque fiquei mais consciente, porque eu não sabia que a casa era uma pele.
- Para mim mudou que a gente agora pode ensinar a qualquer um, e também porque eu não sabia que a pele era casa, ambiente eu sabia o que era mas não sabia que era pele, só sabia a epiderme.
- Eu aprendi mais sobre pele, e eu gostei muito.
- Agora que sei que o outro é nossa pele, e eu não sabia que a casa era nossa pele, o meio ambiente.
- Eu aprendi mais sobre a pele porque eu pensei que pele era so isso mesmo (apontou para o braço).
- Eu ganhei uma pele nova, meu priminho.

Observações:

- Ao fazer uma roda de mãos dadas, havia duas crianças que não deram as mãos. Logo alguns pediram para dar as mãos logo porque nossa pele estava “sangrando”. Observamos aí o entendimento de que a pele é constituída por todos.
- Na discussão da roda, uma criança disse que quando terminasse a pele sangraria muito de saudade.
- Recebi cartões de natal de duas crianças.
- Uma criança havia faltado as aulas que confeccionamos a camiseta. No entanto, nessa aula a criança recebeu uma camiseta branca para que pudesse em casa expressar sua pele.

Aula 15 e 16**Objetivos:**

- Construir árvores genealógicas. Compartilharam a experiência e refletiram sobre a árvore, descobrindo que somos seres contextualizados.

Discurso:

- Quem colocou as pessoas na árvore genealógica, praticamente conheceu novas pessoas da família.
- As pessoas que estão na árvore genealógica são nossas peles.
- Tem partes da nossa pele que a gente não conhecia.
- Na árvore genealógica as pessoas são os frutos e as flores.

Observações:

Nada consta.

Aula 17 e 18**Objetivos:**

- Alunos retomaram a sensibilidade do primeiro momento, através de uma atividade que estimula o tato. Após essa etapa, exploram seus objetos e comentaram sobre seus significados.

Discurso:

- Eu trouxe um baú porque representam as riquezas da família.
- Eu trouxe meu sapatinho de quando eu era bebe. Eu trouxe porque sempre fui muito perfeccionista, minha mãe também, meus pais, e isso vai me lembrar para sempre.
- Eu trouxe o macaquinho porque representa minha família.
- Trouxe a foto da minha família e meu óculos. Todos usam óculos.

- Eu trouxe um diamante. Meu pai deu de presente para minha vó e minha vó já morreu. Ele sempre cuidou da gente. (Ela cuidou de você como se você fosse um diamante?) (aluno emocionou-se)

Observações:

Nada consta.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa Hundertwasser e Merleau-ponty: construindo uma arquitetura da interpele para se pensar a educação física. Nesta pesquisa pretendemos construir uma relação entre as cinco peles proposta por Hundertwasser e o conceito de quiasma segundo Merleau-Ponty por meio de uma intervenção educativa da Educação Física. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é ressignificar a percepção corporal infantil, que não despreza as singularidades, e crie as possibilidades de intersecção, diálogo e composição do corpo com o mundo ao qual pertence, estimulando relações humanas mais alargadas.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): promover uma intervenção prática de Educação Física baseada na Teoria das Cinco Peles e no conceito de quiasma, refletir sobre a intervenção através do teste do desenho que por sua vez serão construídos no decorrer da pesquisa, e por fim, analisar os desenhos construídos. Todo o processo será monitorado por meio de captação de imagens e vídeo com intenção de produzir trabalhos acadêmicos.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta **“RISCO MÍNIMO”** como esforços de baixa intensidade e atividades de integração. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. O participante será **“RESSARCIDO”** caso tenha despesas na pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável:

Contato do Pesquisador (a) Responsável: Iraquiton de Oliveira Caminha

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)
Iraquiton de Oliveira Caminha

Endereço (Setor de Trabalho): Cidade Universitária – João pessoa / PB – cep:58051-900

Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Departamento de Educação Física

Telefone (083) 999867923

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Hundertwasser e Merleau-ponty: construindo uma arquitetura da interpele para se pensar a educação física, e está sendo desenvolvida pelo pesquisador e professor Iraquitan de Oliveira Caminha da Universidade Federal da Paraíba.

O objetivo do estudo é construir uma relação entre as cinco peles proposta por Hundertwasser e o conceito de quiasma segundo Merleau-Ponty por meio de uma intervenção educativa da Educação Física. Especificamente, procuramos realizar a intervenção de uma prática educativa inspirada na Teoria das Cinco Peles e no conceito de quiasma, e por fim, compreender o modo como as crianças percebem seu corpo, atento as relações entre as cinco peles no decorrer da prática educativa, considerando a Teoria das Cinco Peles e o conceito de quiasma de Merleau-Ponty.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a ressignificação da percepção corporal infantil que não despreza as singularidades e crie as possibilidades de intersecção, diálogo e composição do corpo com o mundo ao qual pertence.

Solicitamos sua colaboração para vivenciar nossa intervenção da Educação Física e construir desenhos que reflitam essa intervenção, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revistas científicas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Empresa.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Espaço para rubrica do participante: _____

Espaço para rubrica do pesquisador responsável: _____

Espaço para rubrica do pesquisador participante: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

ou Responsável Legal: _____

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)

Espaço para impressão

Dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisadore:
Iraquiton de Oliveira Caminha.

Endereço : Cidade Universitária – João Pessoa – PB – cep: 58051-900

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Departamento de Educação Física

Telefone: (83) 999867923;

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎(83) 3216-7791 _ E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante, o pesquisador responsável e o pesquisador participante, deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Espaço para rubrica do participante: _____

Espaço para rubrica do pesquisador responsável: _____

Espaço para rubrica do pesquisador participante: _____

Apêndice C – Carta de anuência

CARTA DE ANUÊNCIA (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito os pesquisadores do laboratório LAISTHESIS, sob responsabilidade do pesquisador principal Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha, da Universidade Federal da Paraíba, com a pesquisa intitulada *Hundertwasser e Merleau-ponty: construindo uma arquitetônica da interpele para se pensar a educação física*, que por sua vez objetiva construir uma relação entre as cinco peles proposta por Hundertwasser e o conceito de quiasma segundo Merleau-Ponty, por meio de uma intervenção educativa da Educação Física.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

I. P. E. I.

Local

01 de setembro de 2016

data

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

09.334.749/0001-40

Instituto Pessoaense de Ed. Integrada Ltda

Av. Flamboyant, 155

Bancários - CEP 58052-010

João Pessoa - PB