

# *MÍMESIS E BRICOLER*: aproximações conceituais para uma reflexão sobre o ensino das práticas corporais na educação física escolar

*MÍMESIS AND BRICOLER*: conceptual approaches to reflect on the teaching of body practices in physical education

*MÍMESIS Y BRICOLER*: enfoques conceptuales para una reflexión sobre la enseñanza de las prácticas corporales en la Educación Física de la Escuela

Admir Soares de Almeida Junior

Doutor em Educação – Departamento de Educação Física da PUC-Minas.  
admir.almeidajunior@gmail.com

Thiago Ferreira de Borges

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFMG.  
tfborges@hotmail.com

**RESUMO:** O artigo ora apresentado considera a centralidade do corpo nas práticas pedagógicas das aulas de Educação Física, buscamos aproximar dois conceitos teoricamente distantes, mas visivelmente “corporais”: o de mimesis – a partir de Walter Benjamin (1995) e Theodor Adorno (2009) - e o de bricoler, tendo como referência as reflexões de Claude Levi-Strauss (1989). Após uma discussão conceitual, apresentamos uma análise de parte do filme “O Homem Sexta-feira”, especialmente quando Robinson Crusóé tenta ensinar Sexta feira o que é o esporte. Assim, procuramos pensar nas relações entre professores e alunos. Acreditamos que tais conceitos podem nos ajudar a pensar a autonomia dos alunos nas aulas de educação física, rompendo com uma tradição nos processos de ensino e aprendizagem baseados numa relação unidirecional “mestre-discípulo”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mimesis. Bricoler. Corpo. Educação. Professores. Alunos.

**ABSTRACT:** In this paper, it is considering the centrality of the body in the pedagogical practices of physical education classes, we seek closer two concepts theoretically distant, but visibly “corporal”: the mimesis - from Walter Benjamin (1995) and Theodor Adorno (2009) - and the bricoler taking reference to the reflections of Claude Levi-Strauss (1989). After a conceptual discussion, we present analysis of one part of the film, “Men Friday”, especially when Robinson Crusóé tries to teach Friday’s man what is the sport. Then we think of the relationship between teachers and students. We believe that these concepts can help us to think the autonomy of students in physical education classes, breaking with a tradition in teaching and learning processes based on a “oneway” to relationship “master-disciple”.

**KEYWORDS:** Mimesis. Bricoler. Body. Education. Teachers. Students.

**RESUMEN:** En el presente artículo, teniendo en cuenta la centralidad del cuerpo en las prácticas pedagógicas en las clases de Educación Física, buscar más acerca de dos conceptos teóricamente distintos, mas visiblemente “corporales”: el de mimesis, de Walter Benjamin (1995) y Theodor Adorno (2009) y el concepto de bricoler, en referencia a las reflexiones hechas por Claude Levi-Strauss (1989). Después de la discusión conceptual, presentamos un análisis de parte de la película “El hombre de Viernes”, especialmente cuando Robinson Crusóé tratando de enseñar a Viernes lo que es el deporte. Así, tratemos de pensar en las relaciones entre profesores y alumnos. Creemos que estos conceptos pueden ayudarnos a pensar la autonomía de los alumnos en las clases de educación física, provocando una ruptura con la tradición en los procesos de enseñanza y aprendizaje basadas en la relación unidireccional “maestro- discípulo”.

**PALABRAS CLAVE:** Mimesis. Bricoler. Cuerpo. Educación. Profesores. Estudiantes.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ensino das práticas corporais, no âmbito das aulas de Educação Física, tem sido um dos temas muito investigados e discutidos ao longo dos últimos vinte anos, no campo da Educação Física brasileira (BETTI, 2009; BRACHT, 1999; BRACHT; CAPARROZ, 2007; KUNZ, 1994). Questões relativas à *aprendizagem e à didática, as relações entre professores e alunos*, bem como outras, como *teoria e prática*, são objetos de estudos de pesquisadores com diversas matrizes teóricas. Assim, percebemos que as aulas de Educação Física nas escolas compartilham historicamente de semelhantes dilemas e objetos de reflexão encontrados no campo da educação. Entretanto, a especificidade dos conteúdos, em alguns momentos, é determinante para a maneira como temas mais gerais são abordados nas pesquisas e reflexões dentro da Educação Física. A centralidade do corpo é um bom exemplo dessa especificidade.

No presente ensaio, considerando a centralidade do corpo nas relações pedagógicas nas aulas de Educação Física, buscamos aproximar dois conceitos teoricamente distantes, mas visivelmente “corporais”: o conceito de *mimesis* e o de *bricoler*, para, então, pensarmos as relações entre professores e alunos no ensino das práticas corporais, nas aulas de Educação Física. Buscamos menos as diferenças do que aquilo que poderia aproximá-los enquanto conceitos que, de alguma maneira, provocam ruído no primado da racionalidade científica, cada vez mais presente irrefletidamente no cotidiano das escolas.

Para tanto, fizemos um percurso pelo conceito de *mimesis*, centrando nossa posição na abordagem de dois dos mais importantes nomes da Escola de Frankfurt: Theodor W. Adorno (2009) e Walter Benjamin (1995). Já o conceito de *bricoler* aparece a partir dos estudos do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1989). Em seguida, buscamos refletir sobre a posição ocupada nas relações de ensino e aprendizagem por professores e alunos, construindo uma crítica a um tipo de “modelo tradicional”, constantemente atualizado, que desqualifica os alunos enquanto sujeitos capazes de pensar por si próprios e de se relacionar de forma mais autônoma com os conteúdos das aulas e com a própria formação.

## 2 | SOBRE O CONCEITO DE MÍMESIS

O conceito de *mimesis* aparece entre os gregos no domínio das artes e nas reflexões sobre elas, sendo, portanto, desde o início, um conceito estético. As variações sobre o tema da *mimesis*, especialmente entre Platão (2000) e Aristóteles (1999), representam, na verdade, diferenças de opinião a respeito da função ou das funções das artes na *polis*. Assim, a *mimesis* seria, inicialmente, um “método geral”, de todas as artes, cuja tradução mais direta e literal é imitação. Entretanto, já se configura lugar comum entre vários pesquisadores o fato de a simples tradução de *mimesis* por *imitação* ser insuficiente para a compreensão mais precisa dos usos e significados do termo nas obras onde ele aparece.

Em Platão, é normalmente o texto da *República* que indica, de forma mais contundente, as posições do discípulo de Sócrates a respeito das artes. É importante lembrar, no entanto, que, assim como outros temas em Platão, o conceito de *mimesis* apresenta contornos diferentes, conforme a linha argumentativa do diálogo em questão. Segundo Dias (2001), na *República*, o que está em jogo é o papel “político-pedagógico” das artes, (a música, a dança e, especialmente, a poesia), ou seja, a dimensão educativa, a partir de um ideal formativo que, principalmente para os jovens e guardiães, deveria se pautar pela retidão da alma racional. Isso fez com que a maioria dos comentários a respeito da poesia na *República* se pautasse menos nas diferenças de gêneros poéticos e suas características específicas do que na crítica geral às ideias presentes

nos textos e nos objetivos relativos às emoções provocadas pela poesia em geral. Assim,

Platão não está interessado em distinguir gêneros, seu alvo é combater um sistema educacional, cuja forma de transmissão de cultura era realizada tanto pela poesia épica como pela trágica. Substituir um discurso poético, rítmico, oral, mimético, fascinante e envolvente, planejado para se transformar em drama dentro da alma do recitador e do público por um novo discurso escrito, prosaico, analítico, lógico e não analógico em que o pensar no que está sendo dito seja o mais importante. (DIAS, 2001, p. 207).

Na realidade, Platão desejava controlar a produção artística a partir de uma dimensão muito mais apolínea do que dionisíaca. O argumento passava pela análise de que o que era produzido em termos de conteúdo pela poesia e mesmo pela música, já que ambas estavam juntas, não era o melhor para a atividade educativa que a poesia cumpria. Segundo Platão, Homero, por exemplo, mentia a respeito dos deuses, ao dizer que eles se transformavam e também faziam mal aos homens. Assim também a respeito de instrumentos, como o *aolos*, e ritmos musicais, como o *ditirambo*, os quais, conforme Platão, evocavam a desordem emocional (DIAS, 2001).

Já Aristóteles, em sua *Poética*, tem a *mímesis* como imitação e representação artística da vida humana (BARNES, 1996). Assim, a mimese aristotélica seria o próprio “método geral” das artes, sendo um conceito que, na origem das reflexões filosóficas sobre as artes, é essencialmente um conceito estético. Ainda para Aristóteles, *imitar* é algo próprio ao ser humano e, no caso das artes, sabemos que elas gozavam de maior prestígio na teoria do filósofo estagirita do que nas obras de seu mestre.

Segundo Barnes (1996), Aristóteles sabia que a tragédia cumpria um papel não somente catártico-emocional, mas também estético e intelectual,

Aristóteles tinha bastante consciência desses aspectos, mesmo que eles não figurem proeminentemente em sua definição da tragédia. Boa parte da *Poética* trata implicitamente de questões estéticas, na medida em que discute a “linguagem tornada agradável” e os ritmos que a tragédia requer. Quanto ao aspecto intelectual da arte, Aristóteles tem a dizer o seguinte: Pela imitação, todos experimentam um prazer. Um indício disso é o que sucede em casos reais; porque nos agrada contemplar a imagem mais exata de coisas cuja visão nos é dolorosa – por exemplo, as formas dos animais mais ferozes e dos cadáveres. A causa disso é que aquisição do conhecimento não arrebatava somente os filósofos, atingindo igualmente outros homens, ainda que saboreiem essa satisfação por um breve período. Eis porque nos agrada contemplar imagens- enquanto as olhamos, aprendemos e inferimos o que é cada uma, aí discernindo fulano ou sicrano. (BARNES, 1996, p.133-134)

O aspecto “intelectual” da tragédia, segundo Aristóteles, pode nos ajudar a investigar um ponto central para este artigo, ao permitir uma reflexão sobre a possibilidade de aprendizagem e conhecimento, a partir da experiência mimética. Para uma tarefa como essa, optamos por fazer um exercício de pensar a experiência mimética e o conceito de *mímesis*, a partir de dois dos principais nomes da Escola de Frankfurt: Theodor W. Adorno e Walter Benjamin.

### **3 | MÍMESIS EM THEODOR W. ADORNO E WALTER BENJAMIN**

Na sua tese sobre a constituição da subjetividade a partir da filosofia adorniana, Freitas (2001) investiga o conceito de *mímesis*, partindo justamente das dificuldades encontradas pelos leitores e estudiosos de Adorno em “defini-lo” com mais precisão ou entender seu

significado<sup>1</sup>. Segundo o autor, a dificuldade resulta, inicialmente, de encontrarmos três sentidos diferentes para *mimesis* em Adorno, a partir do entendimento do comportamento mimético como pré-conceitual.

De onde viria esse incômodo compartilhado por inúmeros comentadores e críticos de Adorno? Cremos que o principal motivo está na qualificação do comportamento mimético como pré-conceitual, ou seja, a *mimesis* seria uma forma de relacionamento com o mundo em que a mediação pelo conceito ainda não existe ou é supressumida. Mas como pensar algo que é, a rigor, não conceitual, ou seja, que escapa ao poder de compreensão dos conceitos? Dada essa a-conceitualidade da *mimesis*, ela possui uma qualificação tripla: é pensada como um modo de conhecimento que *antecedeu* à forma conceitual. Indica um modo de *regressão* atual dessa última e aponta para uma *superação* das mazelas da racionalidade fundada na onipotência do conceito. Desse modo, a *mimesis* oscila, em termos de sua inserção contextual, no pensamento de Adorno, entre um modo rudimentar pré-histórico de conhecimento, passando pela colocação hiperbolicamente crítica da condição do pensamento reificado e chegando a situar-se como “redenção” desse mesmo estado em uma concepção (negativa) de utopia cognitiva. (FREITAS, 2001, p. 19-20).

Podemos perceber a dificuldade de compreensão e apropriação de um conceito que aparece em uma obra tão extensa como a de Adorno<sup>2</sup>. A partir, então, dessa *tripartição* do conceito de *mimesis* em Adorno, sugerida por Freitas (2001), podemos observar a “variação” significativa na obra adorniana, conforme o contexto argumentativo.

A a-conceitualidade da *mimesis* sugere que esse conceito resista a si mesmo enquanto força identificadora, o que parece explicar as formas diferentes de sua aparição na filosofia de Adorno. São modos de expressão fiéis à dimensão histórica do pensamento do filósofo frankfurtiano, ao indicativo de atenção à não-identidade como constituinte da própria identidade. “Em verdade, todos os conceitos, mesmo os filosóficos, apontam para um elemento não-conceitual, porque eles são, por sua parte, momentos da realidade que impele à sua formação – primeiramente com o propósito de dominação da natureza” (ADORNO, 2009, p. 18). De outra maneira, retomando a *mimesis* como experiência de alteridade, como a não-identidade em relação ao trabalho conceitual clássico do pensamento, temos que,

Na lógica dialética, o conceito é um momento como outro qualquer. Nele, sua mediação pelo não conceitual sobrevive graças ao seu significado, que fundamenta, por seu lado, o seu ser-conceito. O conceito é caracterizado por sua relação com o não conceitual – [...]. O conceito não consegue defender de outro modo a causa daquilo que reprime, a da *mimesis*, senão na medida em que se apropria de algo dessa *mimesis* em seu próprio comportamento, sem se perder nela. (ADORNO, 2009, p. 19-21).

---

<sup>1</sup> Não há espaço, neste texto, para discutirmos as análises da tese do autor, principalmente no que se refere às objeções que ele apresenta a algumas críticas de filósofos importantes com J. Habermas, por exemplo, em relação a quem Verlaine discorda de que não seja possível uma teoria sobre a *mimesis*.

<sup>2</sup> Recomendamos, a respeito da “estilística de Adorno”, o livro de Rodrigo Duarte, “Dizer o que não se deixa dizer: por uma filosofia da expressão”. Nele, o autor esclarece a ideia de filosofia como expressão que, em parte, ajuda a compreender as “formas de escrita” de Adorno como concatenadas com categorias importantes para se compreender o que é a filosofia para o frankfurtiano. Se a filosofia deve ajudar o não-idêntico a se expressar, se é preciso que o não-conceitual sobreviva por meio dos conceitos, então, uma filosofia negativa não pode prescindir das implicações formais que tais ideias podem ter para a construção de um texto.

Se, como Freitas (2001) bem coloca, uma parte das críticas de comentadores como Fredrich Jameson procedem, ou seja, que há bastante imprecisão na conceituação de *mimesis*<sup>3</sup>, por outro lado, elas encobrem a provável preocupação de Adorno com a impossibilidade de alcançarmos um teor de verdade da *mimesis* no enrijecimento de um tratamento único para tal conceito.

Pensamos que a *mimesis*, como substrato experiencial primevo da constituição da subjetividade (FREITAS, 2001), tanto no passado como agora, não se perdeu, tampouco foi substituído por “formas mais avançadas”, assim como continua presente na maneira como construímos nosso pensamento e a experiência de conhecer<sup>4</sup>.

Sendo assim, para localizar melhor a questão, onde estaria a *mimesis*, como experiência, para Adorno e para Benjamin? A *mimesis* parece ser um daqueles conceitos que nos ajudam a entender a complexidade da dimensão estética inerente à filosofia adorniana sem que, como sempre fez questão de demarcar o filósofo frankfurtiano, se confundisse filosofia com arte.

O conceito de *mimesis*, então, nos ajuda a compreender aos menos uma parte das críticas, tanto de Adorno (2009) quanto de Benjamin (1995), a modelos epistemológicos clássicos e importantes como parte do Kantiano, o cartesiano e, mais atrás na tradição, o platônico. A noção de *mimesis* em Adorno e Benjamin exclui o enrijecimento de uma dimensão linear, a lógica abstrata enquanto fórmula a-histórica, o rigor metodológico que ignora a coisa visada. Ao contrário, ela possibilita o pensamento (não totalmente reificado). Pensamento este que resiste já em sua *forma* aos ideais históricos de controle e domínio dos sujeitos em relação aos objetos e, por consequência, em relação a outros sujeitos.

Os elementos miméticos na experiência são *par excellance* de ordem dialética. Isso significa um “furo” ou uma ruptura com o princípio de identidade que exclui a priori a presença fundadora da contradição. No caso de Adorno (2009), trata-se ainda de uma negatividade que impossibilita a síntese restauradora de uma identidade abstrata, “sem o outro”. Como diz o frankfurtiano em sua *Dialética Negativa*, o Ser é e não é. Ser de ordem dialética também implica movimento. Primeiro, destacamos o movimento do pensamento que, segundo Gagnebin (2001) está inseparável da linguagem, isso tanto para Adorno quanto para Benjamin.

[...] nossos autores opõem uma reflexão primeira sobre a indissociabilidade do pensamento e da linguagem, em particular do pensamento e da escrita em filosofia, e da linguagem. Podemos observar que essa “virada linguística” caracteriza filósofos contemporâneos tão diversos como Heidegger, Wittgenstein, Adorno ou Benjamin, todos, no entanto, atentos à “essência linguística” do pensamento. (GAGNEBIN, 2001, p. 335).

Para a autora, atentar-se para a linguagem e o pensamento em Adorno remete, inevitavelmente – do ponto de vista da reflexão sobre a *mimesis* –, para o corpo. *Mimesis* é um conceito essencialmente corporal.

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que, embora haja aqui um esforço inicial de compreendermos o tratamento que Adorno confere ao tema da *mimesis*, estamos atentos à observação de Freitas (2001), quanto às “definições” mais precisas que Adorno apresenta para conceitos como os de sociedade e obra de arte, por exemplo.

<sup>4</sup> Dessa maneira, podemos entender como a ideia de Horkhemier e Adorno na *Dialética do Esclarecimento*, a respeito de uma regressão mimética perversa no fascismo, não diz respeito a nenhum tipo de “retorno linear” mais do que a um tipo de estado patológico do psiquismo que rememora um elemento da condição mimética do ser humano que, do ponto de vista da experiência hoje, seria, com os termos de Benjamin, uma condição empobrecida.

A linguagem é o *Leib* do pensamento, no preciso sentido que o pensar funciona de maneira semelhante ao corpo, que o pensamento imita, mimetiza o corpo, se assemelha a movimentos corporais: ele avança, para, estaca, hesita, recua, tropeça, pula, saltita, corre, retoma fôlego, se exaure – e esta gestualidade específica da linguagem (e do pensamento que nela se diz) é, justamente, aquilo que se chama estilo. (GAGNEBIN, 2001, p. 358).

Se a noção de estilo no fim da citação nos remete novamente à dimensão estética da filosofia, como aspecto fundamental para uma compreensão mais justa das filosofias de Adorno e Benjamin, por outro, a presença do corpo, como categoria explicativa, lança-nos para algo indispensável ao tema da *mímesis*: as relações do sujeito com seu corpo e com a natureza.

No mesmo artigo, Gagnebin (2001) rememora a célebre passagem de Benjamin, em “Rua de mão única”, chamada “Criança escondida”. A autora comenta sobre a passagem:

Como em muitos textos de Benjamin, temos aqui, escondido atrás da descrição charmosa como a criança embaixo da mesa, um tratado sobre *mímesis*, magia e racionalidade [...]. Devemos, sobretudo, observar que, nesta brincadeira paradigmática do esconde-esconde entre sujeito e objeto, não há progressão cronológica linear da magia à ciência, da experiência mimética ao conhecimento racional ou científico, mas, muito mais, um exercício conjunto: [...]. Há, portanto, uma dinâmica contínua entre experiência mimética e experimentação científica, muito mais que uma evolução de uma para outra. (GAGNEBIN, 2001, p.359)

A *mímesis* nos textos benjaminianos sobre brincadeiras de infância revela não somente a “natureza corpórea” do conceito a partir da experiência, como, quase que por consequência, reforça a dialética inerente do conceito, no que se refere a sua dimensão epistêmica. Ou seja, *mímesis*, como experiência de conhecimento arcaica, é não obstante inalienável do sujeito contemporâneo. Neste momento, vale atentar para aquela compreensão de *mímesis* que aparece evidente na *Dialética Negativa*, obra de Adorno e que, sendo um texto mais tardio dele, corresponde, na “tripartição” apontada por Freitas (2001), ao momento que possibilitaria a redenção frente à regressão de uma racionalidade tomada, principalmente por sua dimensão instrumental. Mais ainda, o momento mimético de uma experiência, como momento corporal, seria a esperança de uma utopia negativa, para a cognição frente ao pensamento reificado.

Portanto, a consideração adorniana pelo mimético, como alteridade inerente ao pensamento, seu momento somático, é também a tentativa de restaurar a dignidade do particular, do direito à diferença, atualmente tão massacrado pelas prescrições homogeneizantes dos “estilos de vida” contemporâneos. Estilos que, por si só, são suspeitos, mesmo para aquela parte pequena da humanidade que pode “desfrutar” de toda a sua objetividade, pois ainda guardam uma falsa imagem de autonomia.

Se a atenção micrológica advogada pela dialética adorniana se faz em favor do momento mimético, ela não se faz, em contrapartida, em detrimento da elaboração conceitual. [...]. Não se perfaz sem trabalho do conceito, sem esforço conceitual, uma teoria capaz de corresponder ao apelo exercido pela matéria sensível e corpórea, e, assim, reconhecer como significativo o que foi desprezado como insignificantes pelo próprio conceito. (CHIARELLO, 2006, p. 91).

Essa observação de Chiarello (2006) resguarda o cuidado dialético em relação ao tema da *mímesis*. Embora o trabalho conceitual, como “correlato metafórico” do princípio de identidade totalizante das atuais sociedades administradas, precise persistir, para Adorno, é necessário abrir espaço também para aquilo que não é ele mesmo (o conceito), não obstante sendo justamente a condição para se considerar um conceito como digno de nota, de valor: sua dimensão expressiva, seu momento corporal, mimético.

#### 4 | O CONCEITO DE BRICOLEUR

O conceito de Bricoleur<sup>5</sup> vem sendo utilizado e tomado como referência em diferentes campos e áreas de conhecimento, dentre os quais, podemos citar: Filosofia, Antropologia e Arte.

Para efeito de nossas reflexões, tomaremos como referência a ideia de Bricoleur apresentada por Lévi-Strauss (1989), em sua obra *O Pensamento Selvagem*, mais precisamente no capítulo primeiro, intitulado A ciência do concreto.

De um modo geral, ao longo do livro, Lévi-Strauss (1989) busca compreender e nos apresentar o modo singular com que os “selvagens” produzem um tipo de conhecimento – também considerado científico. O autor nos apresenta um *modus operandi* não do pensamento “dos selvagens”, mas sim de um “pensamento em estado selvagem”, como ressalta Samain (2007). Esse pensamento em “estado selvagem” é marcado e construído por um conjunto de elaborações intelectuais e criações poéticas, ancoradas em outra lógica – lógica do palpável, do sensível, do sensorial –, contrastando e diferenciando-se da lógica “científica” moderna – abstrata, conceitual, racional (SAMAIN, 2007).

Lévi-Strauss (1989) define e detalha esse pensamento analógico, ou uma lógica do *bricoleur*, contrastando-a com a lógica do engenheiro. Para o autor, o assim denominado pensamento selvagem caracteriza-se por um “modo singular do pensamento científico [...], ajustado ao nível estratégico da percepção e da imaginação [...] nível estratégico do conhecimento científico [...] muito próximo da intuição sensível” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 24).

Ao postular a existência de um pensamento científico entre os denominados “selvagens”, Lévi-Strauss (1989) rompe com o pensamento evolucionista. Para o autor, tanto eles – os “selvagens” – como nós – os “civilizados” – somos capazes de pensar cientificamente. O que distingue, fundamentalmente, esses processos de produção de conhecimento e leitura da realidade são os diferentes e *complementares*<sup>6</sup> caminhos de elaboração e construção da ciência. De um lado, um pensamento oriundo da “percepção e da imaginação” e, de outro, uma forma mais abstrata de pensar, de certa forma, um pensamento deslocado com relação a uma “intuição sensível” originária (SAMAIN, 2007).

Para desenvolver suas proposições acerca da “ciência do concreto”, Lévi-Strauss (1989) lança mão de um artifício interessante: utiliza a figura do bricoleur em oposição – ou seria um diálogo? – com a figura do *engenheiro*. A ideia e a figura do bricoleur aparecem no texto de Lévi-Strauss como um artifício para explicar o pensamento mítico, o modo como os mitos são estruturados.

Mas, afinal, o que vem a ser a figura do *bricoleur*? A *bricolagem* é definida por Lévi-Strauss (1989) como uma atividade primeva no plano técnico, um movimento incidental, que se relaciona com o trabalho com as mãos, em que são utilizados meios indiretos. Por meio da *bricolagem*, é

---

<sup>5</sup> *Bricoleur*, do francês, significa uma pessoa que faz todo o tipo de trabalho, trabalhos manuais. Bricoler, um verbo, tem o sentido de ziguezaguear, fazer de forma provisória, falsificar, traficar. Ou, jogar por tabela, utilizar meios indiretos, tortuosos e rodeios. *Bricole*, um substantivo, significa “catapulta, ricochete, engano, astúcia, trabalho inesperado” ou “pequeno acessório, coisa insignificante.” E, *bricolage*, “trabalho de amor”; na antropologia, trabalho onde a técnica é improvisada, adaptada ao material, às circunstâncias.”

<sup>6</sup> A proposição de complementaridade dessas formas singulares de apreensão do mundo e de produção de conhecimento científico vem sendo assumida pelos estudos desenvolvidos pelo professor Etienne Samain.

<sup>7</sup> Ao tomarmos mimesis como um vocábulo que designa um “comportamento”, uma ação, só podemos aproximá-lo e compará-lo, por uma questão morfológica, a outra palavra com as mesmas características. Assim, o estudo centra-se na aproximação com o termo *Bricoler* ou *Bricolagem* e não *Bricoleur*, pois o último caracteriza o sujeito da ação e não a ação propriamente dita. Desta maneira, no desenvolvimento do artigo, sempre que usarmos o termo *Bricoleur*

possível fazer uma analogia com o pensamento mítico. Para o tradutor da versão em português do livro *O Pensamento Selvagem*, a *bricolagem* é o *modus operandi* da reflexão mitopoética. O *bricoleur* age como um artesão, apropriando-se e transformando o material que chega até ele em expressão profundamente ligada com sua natureza. É capaz de responder aos estímulos, a partir de seu inventário pessoal e elaborar algo novo, a partir de vários materiais distintos. O *bricoleur* se caracteriza especialmente pelo fato de operar com materiais fragmentários já elaborados, ao contrário do engenheiro que, para realizar seu trabalho, lança mão de matéria-prima.

O que, de fato, demarca uma separação entre dois tipos de conhecimento é que a ciência do engenheiro se fundamenta em seus conceitos, nos seus cálculos e projetos, ao contrário da bricolagem, que tem como suporte o signo, uma vez que opera por meio da percepção. Os elementos da reflexão mítica estão sempre a meio caminho entre o percepto (imagem) e o conceito. No caso da bricolagem, o pensamento mítico trabalha com lances de analogias e de aproximações, mesmo se suas criações estejam limitadas sempre a um novo arranjo de elementos, cuja natureza não se modifica conforme figuram no conjunto instrumental ou na disposição final.

Na incessante reconstrução, com o auxílio dos mesmos materiais, são sempre os antigos fins que são chamados a representar o papel de meios; os significados tornam-se significantes assim como também o contrário (LÉVI-STRAUSS, 1989).

## **5 | APROXIMAÇÕES ENTRE MÍMESIS E BRICOLER**

Após apresentarmos, mesmo que sinteticamente, nossa compreensão sobre os conceitos de *mimesis* e *bricoler*, lançamo-nos ao desafio de buscarmos identificar possibilidades de aproximações entre eles. Apesar de compreendermos que os conceitos referidos pertencem a matrizes teóricas distintas, entendemos que tal aproximação não só é possível como também é frutífera para pensarmos a educação, a Educação Física, bem como as experiências de ensino e aprendizagem das práticas corporais que se dão no interior desse componente curricular.

Assim como no comportamento mimético, no *bricoler*, é o corpo que possibilita o entendimento do conceito. Do mimetismo arcaico, passando pelo seu reaparecimento perverso como regressão, até aquele impulso que rememora a natureza no sujeito como utopia de reconciliação, a experiência da *mimesis* é, essencialmente, somática. O mesmo podemos dizer do conceito de *bricoler*, que se deixa apreender pela noção de um “fazer com as mãos”, de um fazer corporal que transforma.

O *bricoleur* é um artífice, cuja sensibilidade no trato com o mundo e com as coisas é preponderante, em relação a um uso da razão de forma instrumental e, conseqüentemente, do corpo de forma instrumental. Por estar mais do lado do pensamento mítico do que do científico, como elaborara Lévi-Strauss (1989), o *bricoleur* precisa operar com fragmentos, dando sentido às coisas sem que, necessariamente, haja um começo único ou, ainda, uma matéria-prima, como no exemplo do engenheiro.

Essa experiência com fragmentos talvez possamos aproximar da ideia da experiência mimética quando, por exemplo, nos textos de Benjamin (1995), a criança, em cada momento de brincadeira, faz uso de um objeto qualquer ou mesmo de um espaço, para dar sentido ao jogo estético que ali mesmo se inicia<sup>8</sup>.

---

termo *Bricoleur* estaremos nos referindo ao sujeito da ação; já, quando aparecer o termo *bricoler*, o que estará em jogo será ação, como sinônimo de *bricolagem*. Consideramos, além disso, o corpo como a “categoria” central para o exercício proposto.

<sup>8</sup> O conjunto de textos que compõem “Infância em Berlim por volta de 1900” representa muito bem a dimensão da experiência mimética a que nos referimos.



A ludicidade que pode surgir no espírito do *bricoleur*, sua bricolagem, aproxima-se, de alguma maneira, da corporalidade que, ao se assemelhar, confundir-se com a coisa, põe em cheque, mesmo que momentaneamente, o primado da razão identificadora, pressuposto da atividade científica e das relações de dominação.

Na tentativa de avançarmos em nossas reflexões, apresentaremos, em seguida, um estrato de uma narrativa, presente no filme “O Homem Sexta-Feira”<sup>9</sup>, que narra a história de Robson Crusóé, a partir da perspectiva do “nativo” Sexta-Feira.

Em um determinado momento do filme, Robson Crusóé tenta ensinar a Sexta-Feira diferentes práticas esportivas, dentre elas, a corrida. Entretanto, Crusóé o faz a partir dos códigos e sentidos da corrida de velocidade de cem metros. Compreendemos ser importante, neste momento, apresentarmos a transcrição e adaptação que realizamos desse pequeno trecho do filme. Nesse trecho, os protagonistas estão numa praia da ilha. Robson Crusóé e Sexta-feira procuram construir uma “pista” de corrida de velocidade, utilizando folhas de coqueiros. O diálogo das personagens tem início nesse momento:

Sexta-feira pergunta:

- O que é esporte?

O “mestre” responde:

- Esporte é uma guerra sem armas e batalhas, sem sangue, mas é mais ainda. O esporte envolve valores como cavalaria e espírito esportivo. São crenças (valores) complicadas e levam anos para aprendê-las em escolas.

Já próximo de terminar a construção da “pista”, Sexta-feira comenta:

- Nunca entendi! Não temos essas escolas, aliás, escolas nenhuma.

A pista estava concluída. Robson Crusóé se posiciona em uma das “raias” e responde:

- Não se preocupe, vou mostrar-lhe! Mostrarei o que é o esporte. Primeiro faremos uma corrida. Direi: “Prepara, atenção, já!”. Depois do “já!” correremos e veremos quem é o vencedor, após ultrapassarmos a linha final.

Sexta-feira havia ocupado a outra “raia”, mas ainda queria saber mais sobre o esporte:

- O melhor? O mais rápido?

Já tomando a posição de partida e um pouco impaciente com tantas perguntas, Robson Crusóé responde:

- Sim. Mas o importante não é ganhar ou perder...

Um pouco mais curioso e confuso, Sexta-feira pergunta:

- E o que é?

<sup>9</sup> O Homem Sexta-Feira (*Man Friday*) é uma das várias adaptações cinematográficas do romance Robson Crusóé. O filme é do ano de 1975, tem direção de Jack Gold. O ator Peter O’toole interpreta Robson Crusóé, e Richard Roundtree é Sexta-feira.

Ainda mais impaciente, Robson Crusóé responde enfaticamente:

- O importante é como você o faz, como corre...

Sexta-feira:

- Ah... entendo...

Robson Crusóé volta-se, então, totalmente para a linha de chegada e diz:

- Preparar, atenção, já!

A corrida tem início. Robson Crusóé sai em disparada, buscando tomar a frente de Sexta-feira, desde o início do pequeno trajeto. Já sexta-feira parece não se preocupar com a largada rápida de seu “mestre” e corre de forma mais lenta, com passadas largas e sorrindo ao longo do percurso. Ao final da corrida, ajoelhado de cansaço, Robson Crusóé percebe que o companheiro não se “esforçou” para chegar primeiro e afirma irritado:

- Deixou-me ganhar. Você não tentou!

Sexta-feira responde surpreso:

- Você ganhou?

Ainda bastante ofegante, o “mestre” responde:

- Sim! Cheguei primeiro!

Sexta-feira, então, resolve argumentar:

- Mas você disse que o importante é como se corre. Eu corri lindamente! Apreciei cada passada. Já você não pareceu apreciar a corrida. Seu corpo estava triste, sem falar na sua respiração! Ele não dizia: “Obrigado!” Ele dizia: “Ei! Isso dói! O que pensa que está fazendo comigo?”

Já quase refeito do cansaço da corrida, mas um pouco confuso com a resposta do “nativo”, Robson Crusóé responde:

- Sexta-feira... Como disse, você não frequentou uma escola... Talvez essa sua visão de esporte seja muito sofisticada... Esqueça o que eu disse. O importante é vencer!

Que aproximações existem entre o diálogo apresentado e as reflexões produzidas sobre os conceitos de *mimesis* e *bricoler*? O que podemos aprender com Sexta-Feira sobre a experiência de correr? É possível considerarmos que, no episódio, Sexta-Feira represente a figura do *bricoleur* e que Robson Crusóé represente o engenheiro?

## 6 | SOBRE A CENA ENTRE ROBSON CRUSÓÉ E SEXTA-FEIRA

A cena nos serve de exemplo para o embate imemorial entre razão e racionalidade, contra a *mimesis* e o comportamento mimético. Temos, assim, Robson Crusóé encarnando a figura do engenheiro – metáfora da racionalidade ocidental e de uma forma de relação com o mundo, pautada no cálculo e lógica de controle e sistematização dos saberes e das experiências. Já Sexta-feira encarnaria a figura do *bricoleur*, como aquele que, segundo principalmente seu “fazer corporal”,

sua corporalidade, romperia com a lógica de controle dos modos de fazer do engenheiro.

Na cena em questão, Robson se irrita e desaprova a maneira como Sexta-feira interpreta a lição sobre o esporte e a coloca em prática. Aqui, trata-se, talvez, de uma questão psicológica inerente ao debate sobre as formas de construção e organização dos saberes, bem como sobre as consequências nas relações humanas. Robson não suporta o fato de Sexta-feira romper com o modelo científico próprio à cultura europeia de fazer aquilo que foi denominado esporte. Modelo esse que pertence ao arcabouço cultural e social constitutivo da identidade de Robson.

Robson desaprova Sexta-feira porque o “selvagem” se releva “um outro” que também possui subjetividade e que, na posição de objeto que deveria se adequar ao ensino de Robson, reproduzindo, assim, a lógica das relações de saber da cultura ocidental, resiste. Essa resistência faz um “furo” na identidade “robsoniana”. O susto de Robson, na realidade, é com a possibilidade de o outro existir fora dos seus domínios.

Além disso, fica claro que o estranhamento de Robson frente ao comportamento de Sexta-feira nos leva à lição de Adorno sobre a dialética entre pensamento e mimesis. Como vimos anteriormente, a possibilidade de um pensamento livre de reificação implica o reconhecimento do momento mimético como a expressividade do não-idêntico, imprescindível à própria identidade do pensamento como atividade racional.

Robson, ao contrário, pensa com uma positividade autoconservadora que exclui *a priori* a possibilidade da contradição na coisa como constituinte da própria coisa. Isso provoca, uma vez mais, o entendimento/sentimento de que todo comportamento de Sexta-feira, que não seja mera reprodução daquilo que Robson pensara, aparece como incorreto, pior etc. Se o outro aparece como totalmente alienado do indivíduo, também o indivíduo está alienado de si, do mesmo modo que um pensamento que se vê totalmente separado do corpo, da *mimesis*, está também alienado de si mesmo, como coisa, reificado.

Sexta-feira é o *bricoleur*. Ele corre diferente da maneira como Robson esperava. O momento mimético na corrida de Sexta-feira está na experiência de “perder-se um pouco” no tempo da corrida, na fruição plena de sentido estético, que permite a ele “correr lindamente”, e não o “mais rápido possível”; aproveitar o corpo, e não dominá-lo violentamente<sup>10</sup>.

Robson, por sua vez, é o homem da ciência, racional, o engenheiro. Ele está na posição de “mestre”, a começar pelo fato de que é ele que pretende ensinar alguma coisa a Sexta-feira. O que ele ensina, o esporte, já possui *a priori* uma identidade caracterizada por aquela racionalidade própria à história da civilização europeia. Sua postura não prevê a fruição, o deleite, mas o rendimento máximo e o sacrifício.

## 7 | ELEMENTOS PARA SE PENSAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O episódio apresentado anteriormente também nos permite uma aproximação com os processos de ensino e aprendizagem de práticas corporais circunscritas ao tempo e espaço das aulas de Educação Física escolar.

Do mesmo modo que afirmamos que Sexta-feira e Robson Crusóé assumem, respectivamente, os papéis de *bricoleur* e de engenheiro, ousamos apontar essa relação também para as experiências de ensino e aprendizagem de diferentes práticas corporais produzidas por professores de Educação Física e alunos nas escolas.

---

<sup>10</sup> Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994), Bracht (1999), dentre outros.

Nos últimos vinte anos, muitos trabalhos<sup>11</sup> têm apontado a prevalência de uma tradição nos processos de ensino das práticas corporais, orientado por “ideais científicos” que apontam para uma relação “mestre-discípulo”, a qual dificulta uma experiência de autoria de construção de saber por parte daqueles que ocupam a posição de aprendizes.

Pensamos que um dos grandes desafios, de ordem crítica, colocados à docência em Educação Física, na atualidade, seja pensar uma formação para a liberdade e emancipação do sujeito, a partir de estratégias e meios que possibilitem um rompimento com a lógica “tradicional” do ensino, pautada exclusivamente nessa relação “mestre-discípulo”. Desafio de reconhecer que o aluno também possui condições para a construção de saberes, assumindo uma postura mais autônoma e reflexiva a partir da experiência vivida.

Não se trata, evidentemente, de “diluir” as identidades, pois isso seria o mesmo que ir contra a possibilidade de alteridade e, conseqüentemente, de liberdade. Ao contrário, defendemos a ideia de pensarmos os lugares de professor e aluno, nas relações cotidianas, levando em consideração que, embora na posição de alunos, os jovens e as crianças também podem participar como sujeitos na construção do conhecimento ou, ainda, que existem saberes nas experiências dos alunos os quais poderiam ser levados em conta na formação de cada um.

Nesse sentido, “romper com a tradição” significa, aqui, romper com um modo irrefletido de lidar com ela; significa “afrouxar” as identificações petrificadas pela história, mas não desfazê-las arbitrariamente. Assim, mover-se em direção a uma prática pedagógica emancipatória pressupõe interrogar-se em relação a algumas questões, dentre as quais elencamos a seguir, em função da natureza desse texto.

É possível construirmos experiências formativas por meio de práticas corporais com vistas ao “deleite” e à “fruição estética”?

É possível construirmos experiências formativas que possibilitem aos alunos assumirem o papel de Sexta-feira, isto é, que sejam *bricoleurs* e que possam realizar experiências de bricolagem com seus corpos e com as práticas corporais?

A atitude de *bricoleur* pode ser ensinada? Pode ser aprendida (nas aulas de Educação Física)?

Sem a intenção de produzir respostas a todas as perguntas, apresentamos abaixo um trecho de uma pesquisa realizada com professores de Educação Física que procurou evidenciar os saberes docentes presentes nas narrativas elaboradas por esses sujeitos<sup>12</sup>. Um dos docentes participantes dessa pesquisa foi o professor Mauro. Esse professor possibilitou aos alunos o contato com uma diversidade de práticas corporais, a saber: lutas, ginásticas e práticas de aventura. Para tanto, lançou mão de alguns saberes que se relacionam com a organização e estruturação dessas práticas, cuja dinâmica buscava privilegiar o entendimento, por parte dos alunos/as, do significado central de cada uma delas, com o objetivo de ressignificá-las. O docente utilizava estratégias de (re) arranjo de espaços e materiais, além de diferentes encenações pedagógicas que possibilitavam múltiplas formas de participação dos estudantes.

Nas atividades desenvolvidas pelo professor, havia um movimento intencional em explorar e possibilitar que os alunos/as desenvolvessem sua capacidade mimética, através da estratégia da encenação pedagógica (KUNZ, 1994).

---

<sup>11</sup> Ver textos de Alexandre Vaz, sobretudo Vaz (1999), e Vaz (2001).

<sup>12</sup> A pesquisa foi realizada como parte do processo de doutoramento em Educação de um dos autores desse artigo, realizada junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP e recebeu o seguinte título: Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de educação física.

Parece-nos, portanto, correto afirmar que são as encenações possibilitadas pelo professor, ou mesmo aquelas produzidas pelos educandos, que proporcionaram o surgimento de “momentos miméticos” nas aulas. Por sua vez, através desses “momentos miméticos”, foi possível vislumbrar um movimento de tensionamento com a “técnica” nos gestos produzidos e aprendidos nas aulas. É dessa tensão que surge a possibilidade de assunção de um “corpo expressivo e experiencial”. Por várias vezes, em suas narrativas orais e escritas, o professor remete ao termo fruição. Essa é uma dimensão que o professor Mauro busca concretizar em sua prática pedagógica, estando, portanto, intimamente relacionada à estratégia da encenação pedagógica. O trecho de narrativa apresentado abaixo, relacionada ao ensino e vivências das práticas de aventura, exemplifica essa perspectiva:

*Na primeira aula, percebi um ar de desconfiança de quase toda a turma, quando propus a primeira escalada num aclave não muito íngreme que havia no parque. Amarrei a corda em duas árvores distintas no alto do aclave explicando a importância de se fixar em dois ou mais pontos a corda, por medida de segurança. Após dizer aos alunos (as) que os mesmos (as) deveriam descer por uma corda e subir por outra, as meninas iniciaram a prática. Receosas no início, aos poucos foram se “soltando” e vivenciando a “nova” experiência. [...] Alguns pontos de erosão no parque serviram como desafio para as práticas de escalada em nossas aulas. A fisionomia das alunas indica a perspectiva de fruição que estava presente neste momento. Possivelmente o sentido que estava sendo construído na aula era o de vencer o desafio em questão, com movimentos similares aos da escalada institucionalizada, sem ainda terem realizado tal prática. [...] Na aula seguinte, decidimos “descer” para o parque pelo “atalho” da escada de escoamento de água. [...] Alguns alunos conheciam locais do parque como: nascente, pequena cachoeira, terrenos desafiadores para o trajeto. [...] Confesso que a ousadia dessas aulas só foi possível em função de a turma ter “legitimado” tais ações, sempre, no início dos encontros, com perguntas que apontavam expectativas em relação àquilo que iria ser realizado nas aulas. [...] Confesso que não só esta, mas um conjunto de aulas do tema em questão chamou muito minha atenção, como professor, pelo fato de se considerar a importância do inesperado, da ousadia, da construção coletiva nas aulas de educação física, o que aponta para questões significativas na formação dos alunos (as), para um conhecimento mais ampliado em relação à cultura corporal de movimento, bem como em minha própria formação. (Professor Mauro – narrativa escrita).*

Fragmentos como o citado acima sugerem que não somente as questões levantadas podem contribuir para a reflexão crítica sobre as experiências de ensino e aprendizagem nas escolas como, de fato, já estão sendo, de várias maneiras, “respondidas” no cotidiano de professores e professoras de Educação Física.

## Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, A.S. de. *Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de educação física*. 2011. 458 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ADORNO, T. W. *Dialética negativa*. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 351 p.
- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 33-66. (Coleção os pensadores).
- BARNES, J. *Aristóteles*. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1996. 156 p.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BETTI, M. *Educação Física Escolar; ensino e pesquisa ação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. 344 p.
- BRACHT, V. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: \_\_\_\_\_. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-48.
- BRACHT, V. CAPARROZ, F. E. *O tempo e lugar de uma didática da Educação Física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CHIARELLO, M. *Natureza morta: finitude e negatividade em T. W. Adorno*. São Paulo: EDUSP, 2006. 279 p.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DIAS, R.M. Música e tragédia no pensamento de Platão. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). *Mimesis e expressão*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 206-215.
- FREITAS, V. *Para uma dialética da alteridade: a constituição mimética do sujeito, da razão e do tempo em Theodor W. Adorno*. 2001. 356 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- GAGNEBIN, J.M. Mimesis e crítica da representação em Walter Benjamin. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). *Mimesis e expressão*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 353-363.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O Pensamento selvagem*. Tradução Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989. p. 15-50.
- PLATÃO. *A república*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção os pensadores).
- SAMAIN, E. A matriz sensorial do pensamento humano: subsídios para redesenhar uma epistemologia da comunicação. In: MELO, A.S.L. de; ARAUJO, D.C.; BRUNO, F. (Org.). *Imagem, visibilidade e cultura midiática*. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 63-79.
- VAZ, A.F. *Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal*. Cadernos Cedes, Campinas, ano 19, n. 48, p. 89-108, ago. 1999.
- \_\_\_\_\_. O corpo como limite. In: CARVALHO, Y.M. de; RÚBIO, K. (Org.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 77-88.
- WERNECK, M. *Claude Lévi-Strauss e as anamorfoses do mito*. Margem, São Paulo, n. 16, p. 51-63, dez. 2002.