

CEIFANDO CORPOS: NARRATIVAS DO CORPO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

Lana Luiz Batista Figueiró – UEMS¹

Prof^a. Dr^a. Gabriela di Donato Salvador Santinho – UEMS²

Resumo: Esta pesquisa reflete sobre um dos possíveis objetivos da Dança na educação considerando o corpo como elemento central da discussão e o abandono do movimento espontâneo como consequência das pressões sociais, ordens e regras instauradas nos corpos infantis. Como é visto o corpo da criança na escola? Como reagem as aulas de Dança? O que difere na movimentação de acordo com a idade desses sujeitos? O que se assemelha? Há diferença de tratamento da escola perante meninos e meninas? A necessidade do olhar sensível para o desenvolvimento e o comportamento do corpo expressivo dentro da educação básica por meio da Dança na educação formal instigou essa investigação nos levando a observar as múltiplas formas de movimento variando de acordo com o gênero, a faixa etária de cada turma e o contexto das crianças de duas escolas na cidade de Campo Grande-MS. Sendo E.E. Antônio Delfino Pereira, localizada na comunidade Tia Eva e Centro Educacional Infantil José Eduardo Martins Jallad, situado na região do Parque dos Poderes, durante o Estágio Curricular Supervisionado I, realizado pela proponente no curso de Artes Cênicas da UEMS. Buscando entender como acontece perda da espontaneidade da movimentação expressiva na infância, o que muda e o que permanece ao decorrer dos anos, analisando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Realizando uma pesquisa bibliográfica e uma análise dos dados coletados durante a curta experiência em Estágio, resultando em relatos desses cruzamentos teóricos e práticos em forma de escrita “poético-científica”, que une a lógica da ciência – e apresentando embasamentos teóricos para os questionamentos que envolvem a pesquisa acadêmica – à liberdade da criação artística – por meio dos relatos das personagens fictícias baseadas e inspiradas nos alunos observados e aulas ministradas, atendendo a pesquisa em Arte e ao corpo-imaginário infantil em questão, com sua lógica não própria e suas inúmeras nuances poéticas.

Palavras-Chave: Corpo; Educação Infantil; Fundamental I; Dança; Estágio Curricular Supervisionado; Gênero.

INTRODUÇÃO

“Os adultos seguem caminhos. As crianças exploram.” (Neil Gaiman)

Quando foi que você esqueceu o seu corpo? Quando foi que acreditou que de alguma maneira ele seria um obstáculo para alcançar algo? Por que suas pulsões foram sendo abandonadas? Consegue se lembrar de algo antes disso? Alguns “sortudos” conseguiram, ao longo da vida, fugir dessa concepção de corpo rígido. Em geral, aqueles que se escutam, escutam seus corpos, percebendo suas pulsões, desejos, sentidos, emoções, pensamentos e memórias. Mas, independente de como estamos

¹ Graduanda da Licenciatura em Artes Cênicas na UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, integrante do Núcleo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras – Renda que Roda, bem como do Núcleo de pesquisa CRI(s)ES – corpos ressignificados em situações escolares. Foi bolsista durante o período do segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo CNPq. E-mail:figueirolana@gmail.com

² Doutora em Artes Cênicas pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Curso de Artes Cênicas da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Diretora do Núcleo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras – Renda que Roda/CNPq.

agora ou estivemos no passado, todos nós já fomos inteiros³ em algum momento da vida, longe das concepções dualistas que separam a razão da emoção ou o corpo da mente.

A infância, o início da vida, momento o qual, como dito anteriormente, fomos inteiros. Fase de descobertas. O corpo é vivido de maneira integral. Quando nascemos e somos tocados pelos médicos e por nossa mãe, descobrimos o tato. O paladar que se mistura com o olfato quando sentimos gosto e cheiro do leite materno. A audição que já era estimulada desde antes do nascimento, reconhece as vozes daqueles que já conversavam conosco quando ainda estávamos no útero de nossas mães. O tempo passa. Agora além de ouvir, podemos ver, associar a imagem ao som.

A cada dia que passa inúmeras descobertas acontecem. Novos sons, sabores, texturas, cheiros, imagens. O mundo inteiro está repleto de coisas a serem desbravadas. Queremos cada vez mais estar em experiência, saber o que podemos ou conseguimos fazer. Levando tudo que podemos até a boca, muitas vezes até o que não podemos. Aprendemos a engatinhar, andar, falar. E tudo isso se dá, por tentativas, por investigações, nos movemos por desafios e vontade de sermos corpo em todas as suas possibilidades. Quando é que isso muda? Por que os adultos resistem tanto às novas experiências corporais? Em que período isso deixa de acontecer? Como podem crianças investigavas e espontâneas abandonarem esses corpos-experiência, quase como se fossem substituídas, aos poucos, por corpos que se contentam com os afazeres básicos cotidianos? Como esses corpos são ceifados?

Na presente pesquisa tive o objetivo de me debruçar no período da infância na arte-educação, refletindo o que ocorre com os corpos tão disponíveis e expressivos das séries iniciais que ao longo da vida escolar se tornam cada vez mais tímidos e reprimidos. Valendo-me da escrita “poético-científica”, que como aponta Salvador (2014) une a lógica da ciência – que apresenta embasamentos teóricos para os questionamentos que envolvem a pesquisa acadêmica – à liberdade da criação artística – por meio dos relatos fictícios, criados por mim, das crianças que serão apresentadas no decorrer do texto. Assim, considero que essa escrita atende à pesquisa em Arte e ao corpo-imaginário infantil em questão, com uma lógica própria e suas inúmeras nuances poéticas.

Pautando-me em um primeiro momento na pesquisa bibliográfica, a partir de

³ Sabemos que mesmo anestesiados, nossa corporeidade continua uma unidade indissolúvel. Entretanto me refiro neste momento à inteireza como percepção e consciência do próprio corpo em suas diversas dimensões.

autores como Ricardo Melani (2012), Thérèse Bertherat (2010), Gabriela Salvador (2011), Márcia Strazzacappa (2001) e Jussara Miller (2012), que tratam corpo e sociedade, bem como corpo e educação. Esses autores embasam a reflexão teórica juntamente com as discussões e construções de pensamento de corpo e Dança-educação realizadas no grupo de pesquisa em Artes inscrito no CNPq, o APE IPE (Aliança de Pesquisa e Extensão Interdisciplinar em Percursos Criativos e Estéticas Cênicas), visando a Educação (do) Sensível, apresentada por João Francisco Duarte Junior (2000, p.181), como possibilidade pedagógica, pois o autor aponta que o compromisso do educador nos dias de hoje é do estímulo do sentimento de si mesmo, buscando fomentar nos alunos o sentimento de ser humano em modo integral, ou seja, intelectualmente e perceptivelmente a sua própria condição humana, seu reconhecimento enquanto sujeito.

Diante disto, investiguei e observei a relação entre o corpo e a sociedade no desenvolvimento infantil a fim de compreender o que acontece com a sede de investigação e expressividade tão presente na infância. Por meio de estudos teóricos e da minha experiência prática de observação e regência do Estágio Curricular Supervisionado I (Educação Infantil e Fundamental I) na escola E.E. Antônio Delfino Pereira, localizada na comunidade Tia Eva e também no Centro Educacional Infantil José Eduardo Martins Jallad, situado na região do Parque dos Poderes, realizado como requisito obrigatório no curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

Frequentando diferentes turmas durante o Estágio, em contato com crianças de idades distintas e ministrando aulas de Dança, fui percebendo e analisando, de maneira sensível e investigativa, as semelhanças e divergências de suas movimentações, a participação durante as aulas, o interesse e a entrega dos alunos pelas propostas feitas em sala.

Essa investigação não se pautou em análise estética formal da movimentação e nem nas questões tratadas pela psicologia ou pela psicomotricidade, mas sim em um olhar sensível que envolveu a perspectiva do corpo na Dança-educação. Essa observação será aqui descrita e discutida a partir dos autores que tratam do tema, atentando-me aos sentidos do corpo que não se disassociam da prática da Dança dentro de sala de aula no ensino formal.

1. PESQUISAS SOBRE O CORPO

A partir da modernidade, no final do século XIX, a pesquisa em relação ao corpo construindo novos caminhos, por diferentes perspectivas daquelas até então

construídas. A consciência de que nosso corpo é soma⁴ – ou seja, um conjunto de dimensões físicas, biológicas, sociais, políticas, psicológicas, religiosas e culturais – vem ganhando espaço nas discussões e estudos do corpo, diminuindo a perspectiva dicotômica que separou corpo e mente por muitos séculos. Mesmo com novo olhar para o corpo, a desatenção e desvalorização desta unidade indissolúvel foi construída historicamente e não pode ser alterada de forma imediata.

Nosso corpo é influenciado pelo ambiente em que estamos inseridos. Ambiente que carrega histórias, ideais e modelos corporais de acordo com a cultura em que se manifesta, sendo, na maioria das vezes, modelos de comportamento da não movimentação e do anestesiamiento corporal. A busca pelas inúmeras possibilidades de expressão, equilíbrio, peso e espaço - ou mesmo de reconhecimento do próprio corpo por meio do toque - é muitas vezes reprimida pelos pais, pela escola e demais ambientes que a criança frequenta. Em longo prazo, por falta de estímulos e excesso de repressão, a rigidez se instaura nos corpos, criando couraças, pois, “não exigimos das crianças que sejam fiéis a si mesmas, mas sim à imagem que escolhemos para elas e que lhes impomos.” (BERTHERAT, 2010, p. 73)

Essa recusa à espontaneidade da criança não é feita de maneira consciente pelos adultos que as amparam, mas por um pensamento que historicamente foi construído a partir do desprezo ao corpo e sua integralidade. A sociedade vivencia o mesmo “adestramento” em seus corpos desde o nascimento de cada indivíduo (ou mesmo antes), instituindo padrões corporais de comportamento, resultantes de um pensamento cartesiano⁵ sobre o corpo, onde corpo e mente seriam unidades separadas. A mente detendo todo o conhecimento e o corpo uma extensão, como máquina, para possibilitar o trabalho mental, pensamento difundido na modernidade principalmente pelo filósofo René Descartes.

Esses modelos instaurados socialmente apresentam às nossas crianças – que

⁴Corpo soma é uma definição de corpo advinda de uma área de conhecimento delineada por Thommas Hanna chamada “Educação somática”, que em 1983 afirma, por meio da publicação do periódico *Somatics* como “a arte e a ciência dos processos de interação sinérgica entre a consciência, o funcionamento biológico e o meio ambiente.” (HANNA, 1983 p. 7 *apud* SILVA, SALVADOR, 2017 p. 4)

⁵ O termo Cartesiano, advém do pensamento do filósofo “[...] René Descartes (1596-1650) quem selou oficialmente a separação do corpo e da mente, institucionalizando o pensamento do “corpo máquina”, ou seja, concebendo um corpo material que não tem ligação nenhuma com o corpo racional (pensante) e o corpo espiritual ou sensível. O cartesianismo comparava o corpo humano a um relógio, com suas funções e “peças” específicas, cuja manutenção era importante para que se conservasse funcionando.” (SALVADOR, 2011, p. 18)

apreendem aquilo que lhe é oferecido pelo ambiente de convívio – uma norma de ser e estar no mundo. Resultando movimentações tensas, reduzidas e enrijecidas, na maioria das vezes, livre de espontaneidade e expressividade, contrariando a própria natureza infantil que busca sensações, desafios e novas experiências, em função de controle corporal, disfarçado socialmente como comportamentos “corretos”. Com o passar do tempo, nossos corpos podem se anestesiar se limitando a movimentações básicas, enrijecidas e tensas.

O controle do corpo é também um interesse político, a educação por ter contato com os corpos desde o início da vida (por meio da educação infantil), desenvolveu métodos de “adestramento” e punições para aqueles que não os cumprem. Pois, corpos adestrados e sensações reprimidas não se rebelam, não questionam e não causam problemas – e podemos até arriscar a dizer que não são “corpos críticos e pensantes”. Os corpos dos alunos são, constantemente, ignorados na educação, regulados com maneiras de se portar ao sentar, andar e até mesmo de se organizar no espaço, às vezes usando justificativas religiosas e políticas de que atividades corporais são imorais ou contribuem com a desordem social.

Podemos observar que a evolução do pensamento sobre o corpo acompanha a evolução da humanidade, principalmente em seus aspectos políticos e religiosos, uma vez que o corpo está, e sempre esteve atrelado à moral e à personalidade do homem, aspectos que a religião e a política sempre tentam controlar, ditando regras de condutas e impondo “certos e errados”. (SALVADOR, 2011, p. 12)

O interesse político/religioso no controle corporal sempre esteve presente na história da humanidade e sendo a Dança – dentro da educação e fora dela também - o movimento contrário de controle dos corpos – entendemos as dificuldades da mesma se firmar e ser reconhecida dentro da educação formal, por buscar, em sua prática, corpos ativos, questionadores, conscientes de sua existência e de suas capacidades sensíveis e criativas.

Grande parte da dificuldade da consolidação da Dança na educação formal se deve ao pensamento social sobre o corpo. Partindo da reflexão de como o corpo é visto socialmente, compreendemos a dificuldade da inserção e compreensão desta área do conhecimento no ensino formal pelos pais, professores de outras áreas e da administração das escolas, que não percebem a seriedade do conhecimento produzido e apreendido pelo corpo, mas também tornando mais claro para os estudiosos da área a necessidade e a importância desta linguagem da Arte no contexto escolar.

[...] o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não

deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógicoconceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência. O que implica, necessariamente, num confronto com o esquema traçado pela moderna sociedade industrial, a qual sempre colocou a educação formal a seu serviço e sob o jugo de seus interesses. Desta forma, a recuperação de um sujeito integral, nos dias que correm, acaba não acontecendo sem um certo embate com as diretrizes traçadas pelo sistema escolar, sempre vigilante em prol da inculcação daquela forma de conhecimento parcializada, mas que atende aos ditames e à demanda do mercado, esse Todo-Poderoso deus contemporâneo. (DUARTE JR., 2000, p. 178)

Esta negação à Dança na educação como área de conhecimento é realizada na escola durante a educação básica, ou mesmo no meio acadêmico, pois corresponde a mesma visão social “racionalizada” que insiste em ignorar ou diminuir o conhecimento sensível-corporal, no intuito de nos distanciar dos animais, que, são entendidos como seres instintivos (e sensíveis), portanto, menores do que o ser humano.

Esta rejeição foi contruída ao longo da história, visto na filosofia ocidental⁶, desde os Pré-Socráticos (séc. VII a.C.-VI a.C.) quando buscavam entender a natureza a partir da razão. Caminhando para Sócrates (469 a.C.-399 a.C.), cujo pensamento foi um marco na filosofia, verificamos que houve um deslocamento de foco filosófico da natureza para o próprio homem. Sócrates defendia que a alma e o corpo compunham o mesmo elemento, mas que o corpo deveria permanecer submisso à alma. Platão (428 a.C.-348 a.C.) também negava o corpo e sua importância na constituição do sujeito, quando aponta que o mesmo seria um obstáculo para adentrar ao mundo ideal, que para ele, era o mundo das ideias. O pensamento Aristotélico (384 a.C.-322 a.C.), mesmo que influenciado pelo de Platão, defendia que a essência das coisas estavam nas próprias coisas, sendo o corpo necessário para as realizações da alma, mas ainda não atribuía ao corpo o papel de protagonista, ou mesmo de participante na construção do indivíduo e em suas relações com o mundo.

Mesmo quando a filosofia fora dominada pela Igreja Católica durante a Idade Média (séc. V-XV), o pensamento sobre o corpo na sociedade é fundido com o pensamento religioso, sendo ele o responsável pelo afastamento da salvação de Deus. Verificamos que, com René Descartes (1596-1659), esse pensamento dicotômico entre alma e corpo é acentuado. Descartes era estudioso da fisiologia e anatomia humana e que denominou o corpo como máquina, um local de moradia e funcionamento para

⁶ Para maior aprofundamento dentro do pensamento filosófico acerca do corpo, recomendo o livro “O corpo na filosofia” de Ricardo Melani, o qual fundamentou este breve panorama filosófico.

mente. A busca não era mais da alma e sim da razão, direcionada por métodos nos quais o corpo estaria completamente desassociado dos processos racionais. Mesmo modificando o nome dado às dicotomias, alma ou razão, propunham ao corpo um local secundário, da máquina ao profano.

Então, Nietzsche (1844-1900) opõe-se ao desprezo pelo corpo defendendo a não repressão do mesmo, mas a fruição corporal, explorando toda sua capacidade de existência em suas dimensões múltiplas que, para ele, eram a essência humana. Para esse filósofo toda a busca pela razão, tão procurada ao longo da filosofia, não passaria de ilusão. A alma é o nome dado a algo originário do corpo. O corpo é o lugar dos saberes, das emoções, dos pensamentos, é o verdadeiro criador de conhecimento. Lugar de toda e qualquer experiência humana, partida e chegada, começo e fim. Como aponta Melani (2012), ao percorrer sobre a filosofia nietzschiana:

O corpo, com toda sua complexidade, é quem comanda. O corpo é a razão maior. O conhecimento racional é a razão menor, frágil e dependente do corpo. Toda prepotência e preponderância da razão não passariam de ilusão. O corpo, isso é mistério inescrutável, é quem pensa, sente, quer e age. Os nossos instintos, pulsões e afetos seriam muito mais confiáveis para lidarmos com a realidade do que apenas a razão menor. O corpo congrega manifestações múltiplas, estabelece uma espécie de unidade funcional. A razão é um fio condutor “uma multiplicidade com um único sentido”. As células, os órgãos e os sistemas orgânicos se inter-relacionariam e participariam de diversos e diferentes processos nesse pano de fundo que é o corpo, no qual a consciência racional é apenas uma de suas muitas possibilidades. O corpo é uma inteligência viva, uma inteligência em movimento, mais ampla e complexa que a pequena razão. (2012, p.73)

Apesar da nova abordagem dos filósofos contemporâneos, a dualidade e a hierarquia entre corpo e mente resiste principalmente por estar acoplada aos mesmos valores religiosos (corpo como lugar do pecado) e científicos, motivando a dificuldade do entendimento e consolidação das Artes Corporais, como a Dança, nas universidades e dentro da educação formal. A relação entre corpo e sociedade avança a cada dia, entretanto, o saber sensível, corpóreo permanece subordinado ao racional, lógico e matemático.

Compreendendo a visão do corpo na sociedade, nota-se como ele era e ainda é muitas vezes enxergado na educação. O corpo ainda é ignorado, vigiado, punido. Seus saberes não são considerados aceitáveis, mas ainda são chamados de “enganosos”, como vimos que o era na Idade Média.

Então, podemos pensar que essa visão que despreza o corpo pode vir a ser um dos motivos da dificuldade da consolidação das artes do corpo – como é o caso da

Dança – na educação e na sociedade, pois essas frentes despertam as possibilidades expressivas que vão além da razão.

Apesar de nas últimas décadas a educação somática⁷ e a educação do sensível⁸ terem ganhado espaço nas discussões da didática da Dança ensinada na escola, o pensamento cartesiano ainda é predominante em nossa cultura e a Arte na educação afasta este propósito das instituições de ensino ao dar espaço às subjetividades sem o compromisso de buscar a verdade puramente pelo racional.

Para a inserção da Dança na educação se faz necessário traçar novas perspectivas do saber, ou melhor, tentar resgatar o saber corporal que sempre existiu, mas que vinha sendo ignorado. Sendo o corpo constituído por diversas dimensões, como a física, a social, a biológica, a religiosa, a psicológica, a ancestral, e, principalmente, pela dimensão do sensível, é por esse viés subjetivo que a Dança é abordada na sala de aula, na tentativa de despertar os sentidos e a percepção do próprio corpo e dos outros corpos com os quais se relaciona, conforme elucidada Jussara Miller:

O respeito à individualidade, ao outro, bem como ao seu próprio corpo e aos seus limites anatômicos é uma premissa desse trabalho. Como consequência desse respeito, podemos trabalhar com um grupo heterogêneo de pessoas. A liberdade de escolha inerente ao processo investigativo do movimento promove um desenvolvimento da consciência grupal. As relações com o outro e com as regras das propostas desenvolvidas em sala de aula produzem um constante jogo de variações a partir das ações habituais do trabalho corporal, o que possibilita ao aluno criar novas estratégias do corpo em relação. (MILLER, 2014 p.72)

Assim, esses primeiros traçados sobre corpo, sociedade e cultura buscam mostrar como a sociedade impõe padrões corporais às suas crianças, levando-as a um abandono gradativo da sua movimentação espontânea e expressiva e da sua capacidade criação. Mas essa mudança gradual é perceptível aos olhos do professor dentro de sala de aula? É possível observar como adormecemos essa sensibilidade ao longo dos anos? Entre uma série e outra há muita diferença? Como a escola percebe e diferencia o corpo

7 O pesquisador estadunidense Thomas Hanna é um dos pioneiros da educação somática e quem definiu esse termo pela primeira vez, 1983, num artigo publicado na revista *Somatics*. A educação somática consiste em técnicas corporais nas quais o praticante tem uma relação ativa e consciente com o próprio corpo no processo de investigação [...] em seus aspectos físico, psíquico e emocional. (MILLER, 2012, p.13)

8 João-Francisco Duarte Junior chama de “saber sensível”. Em suas colocações, o autor defende um aprendizado sensível, anterior ao aprendizado racional, e que deveria, segundo ele, acompanhar toda e qualquer forma de educação. Duarte Junior ainda alerta para o abandono do sensível em nossa sociedade, por meio do que ele chama de “crise dos sentidos”, e propõe o resgate aos nossos sentidos corporais em todas as áreas de conhecimento. (DUARTE JUNIOR 2006, p. 12 *apud* SALVADOR, 2011 p. 41)

feminino e masculino?

Esses questionamentos nortearam a presente pesquisa, ainda que nem todos sejam respondidos ao longo deste texto. Porém, acreditamos que essas questões podem ser observadas em diferentes ambientes, mas dentro da disciplina de Arte, na linguagem da Dança, tornam-se bastante perceptíveis, já que a Dança desafia os corpos dos alunos a novas experiências, investigações e movimentações e os mesmos respondem ou se recusam a responder a tais provocações.

Pensar o corpo em sua integralidade dentro da educação é um dos objetivos da Dança. Entretanto, não deve ser considerado um pensamento específico desta área, pois o corpo está presente na escola em todas as áreas de conhecimento e todas essas áreas podem incluí-lo de maneira ativa em suas aulas. Afinal, como nos esclarece Strazzacappa:

Fica claro que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79)

2. CORPO-EDUCAÇÃO: Dados coletados

Durante o estágio realizado como pré-requisito para o título de Licenciada em Artes Cênicas, atentei-me durante as observações e regências para o foco da pesquisa, ou seja, a disponibilidade corporal, interesse e/ou dificuldades para a realização das propostas de Dança em sala de aula e as possíveis diferenças e semelhanças na realização das propostas ao decorrer dos anos escolares.

Em um primeiro momento não tive como objetivo discutir a diferença na socialização no ambiente escolar entre meninos e meninas, entretanto, no decorrer da pesquisa este ponto se fez presente dentro das minhas reflexões se tornando um também um objetivo deste trabalho.

A partir de agora apresento o que pude observar, de acordo com a série escolhida, e em consequente, com a idade e gênero dos alunos. É importante resaltar que mesmo buscando as semelhanças/características do “mover-se” e da relação dos alunos com seus corpos na educação infantil e no ensino fundamental I, sabemos que todo

corpo carrega a sua história, repertório e comportamento particular que foram construídos ao longo da vida em nosso convívio social, As observações aqui realizadas também consideram esses atravessamentos que compõe o corpo da criança, sua ancestralidade e de todas as experiências pelas quais seus corpos passam de maneira somática.

Entretando, em meio às particularidades, percebi que haviam características semelhantes na movimentação das crianças. Essas características puderam ser percebidas nas diferentes séries e nas diferentes escolas. A política da escola, a estrutura escolar, o fazer pedagógico, a rotina, todos esses aspectos influenciam e constituem a vida em sala de aula e, conseqüentemente, os corpos dos alunos observados.

O estágio foi realizado em duas escolas da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O estágio relacionado à educação infantil ocorreu no Centro Educacional Infantil – José Eduardo Martins Jallad – Zedu, localizado no Parque dos Poderes. Com atuação nas séries G II – A, B e C que são alunos de 3 e 4 anos e Pré II A, B e C crianças de 5 e 6 anos. As observações e regências do Fundamental I, ou seja, 1º ao 5 ano, foi realizado na Escola Estadual Antônio Delfino Pereira. No 3º ano B, alunos de 8 e 9 anos.

Os relatos aqui apresentados foram escritos a partir de personagens fictícios baseados e inspirados nos alunos observados e nas aulas ministradas. Os episódios específicos de aulas aqui citados aconteceram de fato durante o período de Estágio. Por meio da escrita pético-científica, que possibilita maior liberdade poética, pude manifestar minhas impressões sem me perder do necessário olhar a pesquisa, rompendo com a lógica cartesiana entre Arte e Ciência. A presente pesquisa resulta também do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), onde discorri de maneira mais profunda sobre o tema aqui abordado.

G II (3 e 4 anos)

Meu nome é Pedro, tenho quatro anos. Acordei e estou indo pra escola. Não queria, quase nunca quero, ainda mais hoje que estou resfriado, não tenho escolha. Mamãe me deixou aqui, eu choro de saudade, só a verei novamente quando estiver escurecendo. Já faz tempo que eu frequento a escola, desde bebê, e mesmo assim é muito difícil acostumar com a hora da entrada.

Depois de um tempinho, quando entro na sala e revejo meus colegas, percebo que também sinto falta deles. Sempre sou recebido com abraços e beijos, principalmente do João, meu melhor amigo. Ali nos apoiamos, afinal, a maioria de nós sente saudade

de casa. Minha rotina na escola é assim: chego, brinco, assisto desenho, conheço as letras e os números, canto, toco instrumento, como fruta, desenho, almoço, tiro uma soneca e faço tudo de novo, até a hora da mamãe me buscar.

Agora tenho aula de Música, junto ao professor estão duas pessoas. Quem são esses corpos que ainda não haviam passado por aqui? O professor os apresenta e diz que hoje são eles quem darão aula. Vou para o pátio da escola. O que será que faremos lá? Eles pedem para que eu tire o sapato e eu tiro. Que delícia é sentir os pés descalços tocarem o chão, não sei por que a mamãe insiste em colocar sapato em mim todo dia. Faço uma massagem neles, nunca tinha feito isso antes. Em roda a massagem agora é no meu colega. Eu pego o pé do João e Felipe pegou no meu pé. Dependendo de como se pega, faz cosquinha. Os pés de João são menores que os meus, estão quentinhos e são tão fofinhos, me lembram os pães que a vovó faz.

De pé, estamos um atrás do outro. Os professores repetem uma frase: “organizem a fila, organizem a fila”. O que será que querem dizer com isso? Será que não conseguem entender a nossa fila? Mas prosseguimos, encosto com as mãos no ombro do meu colega da frente e meu ombro é encostado pelas mãos do colega de trás.

Agora somos um grande trem andando pelo trilho, é como se eu estivesse ouvindo o barulho “piuí tic-tac, piuí tic-tac”. E uma voz me puxa de volta do trem para o pátio da escola, dizendo “organizem a fila, organizem a fila”, não acredito que me tirou do trem pra pedir isso de novo! Já aproveito e limpo meu nariz que está escorrendo, na roupa mesmo, eu disse que estava resfriado. Voltamos com as mãos nos ombros e embarcamos no trem.

“Piuí tic-tac, piuí tic-tac”, estou dentro do trem e em cada parada que ele dá, desço em um lugar onde só posso mexer uma parte do corpo. Acho difícil quando preciso mexer só o bumbum ou só o ombro, meu corpo todo se move junto, eu gosto assim, mas eles ficam repetindo “é só o ombro”, o que importa pra mim é descer do trem em cada cidade e mexer a parte do corpo que o lugar pede. Quanto mais difícil parece, mais me sinto motivado e me divirto tentando. O trem volta a andar em direção a sala de aula, confesso que não queria voltar. Os trilhos acabam e descemos direto na sala.

Assim que desço do trem, vou correndo para o banheiro e de porta aberta “cuido” meus colegas que estão sentando em roda. Fico prestando atenção no que estão fazendo para não perder nada e sem lavar as mãos volto correndo pra me sentar junto. Vou ao centro da roda mostrando qual foi minha cidade visitada favorita e movimentando a

parte do corpo de lá, minha preferida foi à cidade dos pés, meus colegas me assistem e me divirto muito ali no meio, volto sento e assisto a cidade preferida dos meus colegas. Agora é a vez do Felipe, ele gostou mais do bumbum, mexe pra lá e pra cá, pra lá e pra cá, tão fofinho o jeito que ele se diverte, eu e todo mundo de fora da roda ficamos empolgados juntos.

Acabou a roda, fecho meus olhos e respiro fundo, tem uma música suave tocando no fundo, os professores dizem para nos acalmarmos e aos poucos abrimos os olhos e colocamos os sapatos. Acabou a aula e eles estão indo embora, a nossa professora está chegando. Não queria que acabasse, quero dar mais uma volta no trem, mas principalmente não quero recolocar os sapatos.

Enquanto estagiária, pude perceber a preocupação e a abordagem da educação infantil com a educação do sensível, como nos diz Duarte Jr (2000):

[...] refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em nossa volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JR. 2000, p. 191)

As crianças imersas na ludicidade, no brincar. Mesmo nas horas de alfabetização, as aulas ocorrem nesta temática, salas ambientalizadas. Existe a preocupação do lugar da fantasia, o espaço para que as crianças se experimentem e também experimentem as histórias contadas.

Pedro nos deu o privilégio de compartilhar sua aula conosco. Com 4 anos está com o corpo poroso para aquilo lhe é proposto na sala de aula. Para ele pouco importa, se quem abraça é um menino ou uma menina, se limpa seu catarro no papel higiênico ou na blusa, se mexe seu pé ou seu bumbum. Não se importa de tirar os sapatos para fazer aula, pelo contrário, gosta e tudo bem fazer uma massagem no pé do seu colega. Mesmo com dificuldades em movimentos isolados e da percepção do espaço se entrega a aquilo que é proposto. A imaginação aguçada o faz uno: corpo-imaginação.

Percebo a importância do brincar dentro da sala de aula, contrapondo o uso coloquial do termo “brincar”, que seria algo feito de maneira leviana ou de pouca importância, a brincadeira para a criança chama seu corpo para o estado de atenção e interessa para a brincadeira proposta, fazendo com que se sinta parte instigada das investigações e sensações propostas. “O corpo presente já é vivenciado pela criança como reflexo da sua relação com a vida quando ela brinca e conquista múltiplas

possibilidades de ações e experiências múltiplas do cotidiano.” (MILLER, 2012, p. 96).

Ressalto aqui, da importância da presença da Dança na educação formal desde as séries iniciais, os alunos nesta fase são abertos para as práticas, exploram e investigam sua corporeidade em suas diversas camadas. Nesta idade, não é necessário resgatar a inventividade, criatividade e expressividade, é preciso que a escola, dentro de suas possibilidades, as mantenham. Portanto, cabe ao professor não somente estimular e acolher a espontaneidade e a sensibilidade dos alunos, mas também cumprir com os conteúdos e objetivos na escola:

[...] a educação artística deve ser, antes de tudo, a educação desta espontaneidade estética e dessa capacidade de criação das quais a criança pequena já manifesta a presença; ela não pode, menos ainda do que todas as outras formas de educação contentar-se com a transmissão e aceitação passiva de uma verdade ou de uma ideia já elaboradas: a beleza, como a verdade, não recria senão o sujeito que a conquista (PIAGET *apud* SALVADOR, 2011 p. 66)

Em Pedro, destacamos a imaginação aguçada, espontaneidade corporal, poucos pudores (coçam o bumbum, limpam caca de nariz, tiram o sapato, vão ao banheiro de porta aberta, encostam/dão as mãos/abraçam os colegas), pouca importância em relação ao gênero na relação entre ele e os colegas, pois se abraçam e se beijam e participam das atividades sem medo. As filas ou a maneira que se organizam no espaço igualmente, a entrega e interesse total com as propostas colocadas em sala de aula; desinibição (vão facilmente ao centro da roda realizar algo sem grandes constrangimentos), a dificuldade em realizar movimentos isolados (partes do corpo), dificuldade em atividades em duplas e pouco desenvolvimento da noção espacial.

Pré II (5 e 6 anos)

Meu nome é Larissa. Tenho 5 anos. Sou uma mocinha. Mamãe me acorda cedo, me dá café da manhã e me arruma pra ir à escola. Ela faz vários penteados no meu cabelo, todo dia um diferente. Hoje eu pedi pra ela fazer três chiquinhas, mas ela não deixou, disse que é mais bonito uma trança embutida, que sou uma mocinha e combina mais, então ela fez uma. Ela também escolhe a minha roupa, uma blusa de princesa, uma saia bem rodada com uma legging por baixo e uma sandália. Por último enquanto a mamãe faz a maquiagem dela, eu passo meu gloss.

Chegamos à escola. Eu gosto muito, muito daqui. Ver meus amigos e amigas e minhas professoras. Antes de começar a aula, sempre sento com Helena e a Manu, pra brincar e conversar; trouxe meu gloss e empresto pra elas passarem também. Mamãe sempre diz que tenho que me comportar como uma linda mocinha, então, trago o batom

pra que elas também fiquem lindas mocinhas. Enquanto a Manu está passando o gloss nela, chegam os professores, e pedem que guardemos nossas coisas, estamos guardando e eles colam dois longos pedaços de fita no chão. Agora eles dizem, façam duas filas em cima das fitas. Corremos pra fazer e pronto: a fila está feita! Ao ver a fila pronta um professor diz: “Por que tem uma fila de meninos e outra de meninas?” Eu olho pro lado e nem percebi que enquanto estávamos fazendo a fila nos dividimos assim. Às vezes, quando fazemos todos juntos, meninos e meninas, alguns professores reclamam, e agora que fizemos certinho, porque estão implicando?

Fazemos a fila de novo, é bom poder brincar com os meninos também, eu gosto. É chato como a gente tem que se dividir sempre, não dá pra entender direito o porquê, mas a gente faz. Quando estamos em cima da linha os professores explicam que ela representa uma fronteira, que é o limite de uma coisa para outra. E as duas linhas dividem o espaço em três, o céu, a terra e o mar. Andamos pela sala e quando eles nos pedem pra parar, nos transformamos em um animal daquele lugar.

Estou empolgada, tomara que eu pare na terra pra ser um gatinho que nem o Tinico, o meu gato, e ele é muito fofinho e comilão. Ando, ando, ando pela sala e parei na água, infelizmente não foi na terra, mas ser um peixinho também é legal, agora sou um peixinho, deito no chão para nadar no mar da sala. “Glub, glub, glub”, sou um peixinho que nada pelo mar. O Isaac se transformou em um tubarão. Começo a nadar bem rápido pra me salvar dele, e enquanto tento nadar fico presa em uma rede perdida no fundo do mar, não consigo me mover direito. Percebo que essa rede é a minha saia que não me dá mobilidade e minhas pernas não conseguem se abrir o tanto que eu preciso para ganhar velocidade. Vou tentando repuxar daqui e dali, de nada adianta. E agora? Continuo brincando e arranco essa saia chata, ou tenho que tentar fazer assim mesmo, mesmo sabendo que a mamãe gosta que eu seja uma “mocinha bonita”... Se ela me visse assim, deitada no chão, não entenderia que eu sou um peixinho e me mandaria levantar e ter “bons modos”.

Enquanto pensava em tudo isso, o tubarão me comeu. Ah... Que droga... Culpa dessa rede: tirei essa saia, agora posso ser um peixe de verdade, um peixinho que pode se mover bem livre pelo mar e fugir dos tubarões. Os professores pedem pra andarmos de novo e trocar de lugar. Agora sou um animal da terra, eba!!! Sou um gatinho igual meu Tinico, que anda pula, cava na terra e às vezes aparece com uma baratinha pro jantar. “Miau, miau, miau”.

Manu também é um gatinho e fazemos carinho uma na outra, como gatinhos

fazem. Durante o carinho, o cabelo da Manu começou a grudar no meu gloss, gato não usa batom, pego minha blusa e limpo a boca. Agora sim, sou o meu gatinho mesmo. Mamãe não vai gostar nada dessa mancha aqui, mas espero que ela fique feliz de saber que hoje eu fui o Tinico na escola.

O desenvolvimento da noção espacial no Pré II é notável em comparação à turma de Pedro (G III). Existe também maior facilidade na realização de atividades em dupla, bem como uma diferença enorme no tratamento das meninas e dos meninos. É perceptível que as meninas, a partir de seu sexo biológico, são forçadas a corresponderem aos comportamentos do gênero feminino, desde muito novas, pressionadas a “amadurecer”, recebendo determinadas responsabilidades, diferentes daquelas dadas aos meninos.

Sua musculatura é enrijecida cada vez que é lembrada que precisa se comportar como uma mocinha. Essa discussão, tendo em vista as diversas formas de opressão que ocorrem ao longo da vida de uma mulher, pode soar superficial, entretanto, é algo recorrente no cotidiano escolar.

Larissa mostra, mesmo tão nova, aos 5 anos, como a feminilização de seu corpo acontece desde sua infância, os adereços impostos que restringem sua capacidade de movimentação, além de demandarem muita percepção, roubam a atenção do seu próprio corpo, se voltando aos adereços que a tornam “mocinha”.

As pequenas cobranças que ocorrem às mulheres desde a infância se tornam excessivas e a demanda para que elas correspondam aos estereótipos de feminilidade aumentam com o passar dos anos, como apresenta o relato de Larissa. É comum encontrarmos mulheres que rejeitam seus próprios corpos, pois tentam atender ao ideal de perfeição imposto pela sociedade sexista, subordinando a sua autoestima a seu peso e ao formato do seu corpo e recorrendo ao excesso de procedimentos estéticos, cosméticos e cirurgias plásticas, ou seja, se tornando aos poucos dependentes da própria opressão.

Feminilizar a mulher é, sobretudo, feminilizar a aparência e o uso do seu corpo. A postura, a voz, o rosto, os músculos, modos de vestir, de gesticular e exercitar sua sexualidade são sujeitos à vigilâncias e inibições que são internalizadas a partir de uma submissão ao “outro”. Sendo esse “outro” abstrato, coletivo e socialmente imposto. (PENNA, 1989, p. 42)

Larissa nos mostrou ainda que, por sua idade, a imposição da feminilidade que lhe é colocada não ocorre a ponto de reprimir seus anseios de brincar, da fantasia, de sua imaginação aguçada e de sua vontade em experimentar novas propostas. Entretanto, os

pais e a sociedade em geral, pouco a pouco, moldam sua relação com seu corpo e com seus movimentos, enquanto os meninos da sua classe só se preocupam em brincar.

A espontaneidade ao expressar entusiasmo, empatia, interesse pelo outro, como também desejo, prazer, emoção no fazer, participar das coisas, que na pequena infância se mostra facilmente, torna-se depois mais difícil, quando as meninas aprendem a entender que há um hiato entre elas mesmas e o que é permitido fazer na realidade e que as motivações mais profundas não são aceitas, mas desvalorizadas, frustradas. (CIPOLLONE, 2003 p. 25)

Com o decorrer das séries a cobrança pela obediência feminina vai se tornando cada vez mais perceptível. Enquanto os meninos são chamados de bagunceiros, as meninas sempre são elogiadas por receberem e respeitarem as ordens de maneira passiva. As que não correspondem a este modelo recebem grande cobrança por seu comportamento, muitas vezes mais do que os garotos que apresentam as mesmas atitudes.

[...] gênero além de uma forma primária de poder, podemos com a autora pensar quais são as representações sobre homem e mulher, masculinidade e feminilidade que possuem tais crianças [...] Nesse aspecto, são as crianças que nos oferecem os dados. Cabe a nós adultos, problematizá-los de modo educativo com os/as pequenos/as. Pensar na construção de uma cultura infantil atravessada pelo gênero significa analisar que os papéis assumidos no jogo e na brincadeira estão carregados de construções culturais nem sempre aparentes. (SAYÃO, 2003 p. 81)

Em Larissa destacamos, portanto, a imaginação aguçada, a espontaneidade de movimentos e reações, a entrega e o interesse total em relação às propostas realizadas em sala de aula, a desinibição, o grande desenvolvimento da noção espacial e as cobranças e implicações negativas da imposição da feminilidade no desenvolvimento da criança.

3º ano B (8 e 9 anos)

Oi. Meu nome é Nicolas. Tô com sono, ontem fui dormir tarde e agora dá muita preguiça de ir pra aula. Moro um pouco longe da escola, vou a pé. Chego à escola e vou até a cantina, pego umas bolachas, como e tenho que descer até a quadra pra fazer a fila. Muitas filas são formadas, uma professora na frente entre duas fileiras, uma de meninas e outra de meninos por sala. A quadra fica cheia, mas demora um tempão pra ficar tudo organizado.

O João Lucas tá na minha frente. Isso aqui é muito chato, vou dar um soquinho de leve pra ele ver que eu quero brincar. Ele me devolve um chute e nessa a gente embarca em uma lutinha. Soco, chute, segura o tronco, me sinto em um ringue, quando eu estou quase ganhando chega à professora e como sempre: “vocês não se comportam, não sabem fazer uma fila, cadê a obediência? A fila dos meninos é uma bagunça” e “blá

blá blá”, aquela mesma história de todo dia.

Parece que ela fica com vergonha, as professoras em frente às filas ficam competindo umas com as outras qual a melhor fila, a sala mais comportada e os melhores alunos, a fila das meninas sempre é elogiada e a prô sempre diz que elas sabem se comportar e que somos muito bagunceiros e desobedientes. Depois de uma bronca e gritos a gente fica “daquele jeito”, parecendo uma estátua, do jeito que elas gostam. Então, a gente tem que fechar o olho e fazer uma oração “pai nosso *questais* nos céus, santificado seja o...”. Eu não sei o significado da maioria dessas palavras e ninguém nunca parou pra me explicar, mas em casa também a mamãe diz que temos que rezar pro papai do céu e que Ele não gosta de menino que teima; se Ele não gosta de menino que teima podia ter escolhido uma posição melhor pra gente rezar né?, Porque assim fica difícil e é muito demorado pra falar esse monte de palavra complicada sem poder se mexer.

Mas eu fico. Tá bom... Ah, pelo menos eu tento ficar, eu juro. Pra Ele gostar de mim, né? E, ufa! Acabou o “Pai Nosso”. Agora tem mais dois hinos que também não entendo metade das palavras e ninguém explicou. Esses não é pro Papai do céu... Ou é?! Não sei muito bem. Lá vamos nós “Ouviram dos *pirangas* as margens pratas...” O que será que é pirangas? Uma espécie de passarinho?

A professora não está olhando e eu aproveito pra fazer uma cosquinha no João Lucas, ele não consegue segurar a risada e para no meio do hino pra rir, ri alto e a professora dá uma olhada feia e eu paro. Vamos pra sala, chegando lá a professora me chama no canto, junto com o João e diz que estamos sem recreio. Ah, de novo isso... Toda vez? Não pode fazer nada?

Chegam os professores estagiários e pedem pra arrastarmos junto com eles as carteiras pro canto da sala. No começo era meio estranho, diferente ficar de pé, não na carteira, no primeiro dia foi um susto, mas aquelas carteiras são desconfortáveis mesmo. Arrastamos e fazemos uma roda, sentados no chão pra ouvir uma história, sem nem perceber a sujeira do chão. A história é sobre um neném que estava escondido, sendo procurado por alguém que queria pegá-lo e começa a chorar, pra esconder o choro do neném às pessoas começam a dançar, uma Dança que é feita com os pés batendo no chão.

Eles perguntam quem gostou da história e eu gostei muito, então dou um grito dizendo que sim. Eles levantam e nós também levantamos, nessa hora nos mostram como era a batida dos pés, pois para abafar o choro do neném precisava que todos

estivessem no mesmo ritmo. A gente começa a fazer e tentar e tentar. Tá um pouco difícil isso, mas eu vou dar conta. Fico empolgado com esse desafio, como um jogo que a gente tem que passar de fase, mas não é tão fácil passar. Tento, tento, tento, até que consigo. Uhuuu!

Os professores colocam o choro de um bebê em uma caixa de som, a gente precisa tampar o barulho, a sala toda precisa fazer junto. No começo todo mundo se empolga com dó do bebê, mas a gente perde a atenção rápido. Comecei a competir com João Lucas quem batia o pé mais rápido, sai do ritmo e daí a gente já começou a correr pela sala.

Todo mundo começou a correr, e aí a gente perdeu o rumo da aula. Tinha até esquecido do bebê chorando, tadinho se fosse de verdade tinha sido pego, não foi por querer, desculpa, neném! Os professores pediram pra fazer uma roda de novo e de novo tentar tapar o choro do neném. Dessa vez a gente conseguiu, todo mundo batendo os pezinhos na mesma batida, nem dava pra ouvir o choro, agora o bebê tá salvo. A professora do 4º ano, que fica do lado da nossa sala, veio reclamar do barulho, falou pros professores que aquela bagunça atrapalha a aula dela. Toda hora a gente leva bronca, não dá pra fazer nada, agora que a gente conseguiu salvar o bebê.

A aula tá acabando, é muito chato essa hora. Acabou, ficamos de pé e estamos de volta para cadeira. Voltamos às carteiras pros lugares e sentamos esperando o sinal bater. Vou fazer uma carta rapidinho. Escrevo: Prof, eu te amo. Eu amo ela mesmo, ela presta atenção na gente e eu preciso mostrar pra ela que gosto da aula. Entrego e dou um abraço gigante, eu gosto mesmo dela, espero que ela entenda que se eu me perco, não é por mal, é vontade de experimentar.

Há diversos pontos a serem considerados na descrição de Nicolas, todos importantes para a discussão proposta nesse texto. O primeiro deles se refere ao hino nacional e às orações dentro da escola. Nicolas reclama das filas que são formadas para a ocasião, e da posição em que são obrigados a ficar. De pé, braços esticados ao longo do corpo, os pés encostados um no outro, olhando para frente, sem conversar. Por que essa seria uma boa posição para crianças ficarem durante tanto tempo?

Foucault (1987) nos apresenta que ao delimitar o lugar no espaço em que o indivíduo pode ou deve ocupar – como, por exemplo, as filas em pé ou o lugar das carteiras escolares – possibilita-se a observação de todos os alunos ao mesmo tempo e

dificulta a visão dos integrantes do grupo entre si, facilitando o exercício da autoridade daquele que está de fora da distribuição espacial imposta, no caso, o professor, que pode, assim, vigiar e controlar os alunos.

A determinação de onde o corpo do aluno deve ocupar no espaço é somada à restrição de seus movimentos, sua forma de ser e estar no espaço são regradados, a sua movimentação é controlada. O bom comportamento é definido pelo mínimo de movimento. Recompensa-se aquele que permanece parado e é dada punição àquele que se move. Reafirmando para as crianças que o corpo em movimento é digno de punição.

O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.
3) Donde o corpo e o gesto postos em correlação: o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. (FOUCAULT *apud* SALVADOR, 2011 p.12)

Os alunos são obrigados a cantar o hino nacional todos os dias, não há nenhum esclarecimento do motivo pelo qual devem fazê-lo, ou o que este ato ou aquelas palavras rebruscadas significam. Observei que havia uma confusão em relação ao hino e que as crianças não sabiam diferenciar a oração realizada do hino nacional.

O espaço físico da escola também se configura de maneira castradora, assim como a rotina escolar e o modelo de comportamento ditado para os corpos dos alunos, conforme nos mostra Duarte Jr (2000):

[...] as instalações escolares virem sendo pensadas, planejadas e construídas sem qualquer preocupação para com a criação de um espaço confortável, amoroso e belo; um espaço no qual as pessoas possam encontrar o prazer de estar, sentindo-se com os sentidos despertados e recompensados e, portanto, mais felizes, isto é, com maior disposição para a descoberta e a reflexão. Não é preciso ser nenhum especialista em arquitetura, em arquitetura de interiores ou em ergonomia para se dar conta de que o ambiente criado atualmente pelas instalações de nossas escolas, além de opressivo e anestésico, não favorece qualquer vínculo emocional (ou seja, qualquer compromisso) com elas. Basta olhar em volta para se perceber as semelhanças entre a arquitetura das escolas de hoje em dia com aquela das delegacias, das prisões e dos centros de reeducação para menores infratores saídas das mesmas pranchetas do poder público. (DUARTE JR., 2000, p. 193)

Anteriormente, na apreensão do pensamento filosófico a cerca do corpo, fora citado o período da idade média, com o relato de Nicolas podemos perceber que mesmo depois de tanto tempo, algumas práticas ainda persistem, como por exemplo, a

influência da religião e seu controle do corpo. Por que ainda se tem essa prática na escola? E os alunos que pertencem às outras religiões? E aqueles que não possuem crenças? Se a educação pública deve ser laica, recitar orações específicas em uma escola pública não seria uma violação à Constituição Federal (BRASIL, 1988), mais especificamente ao Art. 5, VI: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (p. 13) e ao Art. 19, I: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. (p. 25)

Outro ponto levantado por Nicolas é a “bagunça” na sala de aula. É importante compreender que a Dança dentro da educação formal é algo novo para nossos alunos, pois é uma linguagem que está adentrando no ensino formal no Mato Grosso do Sul há pouco tempo, na escola os alunos não tem o costume de levantar das cadeiras e “dar voz” ao corpo.

Meninos e meninas nessa faixa etária apresentaram a imaginação aguçada e dificuldade de foco, causando essa “bagunça”, uma euforia a partir do corpolivre. . Nicolas também nos conta, nas entrelinhas de seu relato, como é ser menino e como seu gênero afeta seu comportamento. Enquanto meninos, mesmo no ambiente escolar opressor, têm seus instintos desafiadores estimulados e a imposição da masculinidade faz com que sua agressividade aflore, seu corpo contesta a imposição das regras, como quando Nicolas nos conta do espaço que teve que ocupar durante a fila ao contar o hino.

Os jogos separados colocam em cena a violência ‘natural’ dos meninos à qual se opõe uma fragilidade, a fraqueza ‘natural’ das meninas. A dominação de espaço do pátio, atribuída à característica mais ‘tônica’ dos meninos, permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres, e o espaço público, tradicionalmente masculino. De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro a abstenção e as vítimas potenciais. Nós nos enquadrámos no registro da ‘violência simbólica’ que consiste, segundo Pierre Bourdieu, em uma ‘coação pelos corpos’: ‘Através da masculinização dos corpos masculinos e da feminização dos corpos femininos se opera a somatização do livre arbítrio cultural’(Bourdieu, 1990). No jogo, meninos e meninas se misturam no ‘corpo a corpo’ de natureza diferente. As meninas passeiam em duplas, de mãos dadas, intimidade, confiança, presença discreta no espaço. Os meninos lutam, corpo a corpo, pressionam todos que passam por eles.” (ZAIMAN *apud* AUAD 2005, p. 45).

Entretanto, mesmo com a socialização masculina e a sua agressividade com seus colegas, Nicolas é uma criança de 9 anos e quer brincar e também sabe demonstrar seus

afetos, como quando entrega a carta para a professora.

Recebi durante as aulas inúmeras cartas carinhosas como a dele. Como docente, é comum que os alunos se identifiquem conosco e nos demonstrem seus afetos. Podem ser por meio de cartas, como no relato citado, ou também com a expressão corpórea, como querer ficar perto de nós e nos abraçar, o que muitas vezes é a maneira de exteriorizar as sensações provocadas pelas aulas em que podem vivenciar seu corpo de maneira somática, percebendo ativamente seus sentidos.

Destacamos em Nicolas, portanto, a imaginação aguçada, o impulso por desafios, a interferência de gênero cada vez mais clara através do comportamento destoante entre meninos e meninas. A entrega e o interesse com as propostas colocadas em sala de aula, a dificuldade de foco, a falta de compreensão dos profissionais de outras áreas com a prática educacional em Dança. A percepção do espaço, a agressividade e o ambiente escolar opressor, imposições religiosas a partir de rezas cristãs, formação em filas extremamente rígidas, militarização do ensino, controle do movimento e, mesmo em meio a esses fatores tão opressores, a resistência da afetividade infantil.

CONCLUSÕES:

As questões levantadas neste trabalho podem não terem sido completamente respondidas, pois ainda farão parte do campo da reflexão dos estudos educacionais por muito tempo, tendo em vista que a negação e a ceifação do corpo é ampla e historicamente construída. A diminuição da espontaneidade e da expressividade é gradual e perceptível aos olhos atentos do arte-educador que se propõe a trabalhar com a Dança na escola. A cada série que se passa algo é “deixado para trás”, seja a vontade de investigar, de explorar ou até mesmo o interesse em relação às aulas e aos assuntos abordados. Ao mesmo tempo, observamos que outras habilidades motoras e sensíveis vão se desenvolvendo cada vez mais.

Pude perceber também, realizando meu Estágio Curricular Supervisionado II – e destacando agora um ponto que não é abordado profundamente nesta pesquisa – que a cada ano, no decorrer da vida escolar, o corpo das crianças é gradativamente esquecido e abandonado. Adolescentes com musculaturas encurtadas devido a couraças e com muitas dores devido à falta de movimentos corporais. Aos 15 anos esses adolescentes já possuem dificuldade até mesmo de se sentarem no chão, deviso ao anestesiamento e abandono corporal que sofrem.

E este abandono ocorre devido aos inúmeros fatores, que também podem ser

discutidos por outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a psicologia, a filosofia, a biologia ou as ciências sociais. Entretanto, quando pensamos no ambiente escolar, é preciso também apontar para a estrutura física das escolas no Brasil, que podem variar de escolas equipadas, confortáveis, limpas às escolas sujas, sem infraestrutura, sem uma distribuição de lanche adequada, que não possuem o mínimo de conforto para os alunos. As aulas começam às 7 horas da manhã e vão até às 17 horas da tarde, ou seja, período integral em um local que aparenta um “depósito de pessoas”, desconsiderando que as crianças precisam de um local aconchegante para que possam aprender e se desenvolver com qualidade.

A educação é uma grande teia de conexões e toda essa problemática não será resolvida por um único professor ou professora. A instituição escolar está atrelada a muitas questões externas a ela mesma. O que não significa que dentro de sua pequena realidade algo não possa ser feito. O professor pode, dentro de suas possibilidades e dentro daquilo que depende do seu trabalho, criar seus mecanismos para possibilitar seus alunos a experienciar o corpo vivo e inteiro em sala de aula. Ao mesmo tempo, entendemos que nem tudo está ao alcance somente dos professores ou professoras, como solucionar os problemas estruturais da escola ou o pensamento que o humano desenvolveu ao longo dos anos sobre o corpo.

A educação sensível aponta que o conhecimento apreendido pelos sentidos do corpo, além de despertar o interesse do aluno, faz com que o mesmo não o abandone tão facilmente. Então para que os alunos aprendam de maneira sensível, é preciso que o professor ensine e também aprenda sensivelmente.

De onde se depreende que, na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo. Neste sentido, a tarefa de sensibilizar e desenvolver os sentidos, fazendo-se acompanhar de uma visão criticamente filosófica de seu papel na obtenção do saber, compete prioritariamente aos nossos cursos de formação de professores, às licenciaturas levadas a efeito no âmbito do ensino superior. Uma tarefa, sem dúvida, difícil e árdua, pelo comprometimento atual de tais instituições com a mentalidade instrumental e utilitária estabelecida pelo mercado. (DUARTE JR, 2000, p, 213)

A Dança é uma disciplina nova dentro da escola e sua consolidação no ambiente escolar ainda passará por um período de entendimento daqueles que dão a aula (professores), daqueles que fazem a aula (alunos), e daqueles que compõem toda a educação formal, como diretores, coordenadores e familiares dos alunos.

Quando essa compreensão sobre corpo e Dança ocorrer será um grande passo

para o corpo em experiência na educação, e acreditamos que após a efetivação dessas práticas corporais em sala de aula poderemos verificar crianças (e futuros adultos) com movimentos espontâneos e expressivos e construir uma nova sociedade que compreenda a importância da Dança como área de conhecimento.

Durante a realização de meu Estágio e de minha formação como arte educadora, percebi que a Dança na educação tem como um de seus importantes objetivos formarem seres humanos corporalmente sensíveis e disponíveis. Viver o corpo, aprender com o corpo de maneira integral não é exclusividade daqueles que trabalham com a Dança, teatro, circo, performance ou qualquer outra Arte do corpo, mas é um trabalho essencial para todos. Nosso corpo é o que somos e, como tentei mostrar nos relatos das crianças ao longo deste texto, precisamos urgentemente mostrar às nossas crianças que seus corpos são importantes e que seus movimentos livres e expressivos não precisam ser abandonados ao longo da vida, mas precisam ser cada vez mais explorados e valorizados para que possamos ter, em nossa sociedade, corpos críticos e sensíveis.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas “misturas” no pátio. **Revista Ártemis**. Vol. 2. 2005.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. 21ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais da infância. In **Pro-posições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp vol. 14. 3 (42) – set./dez. 2003.
- DUARTE JUNIOR, João- Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Ed. Criar, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.
- LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**.

Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas: UNICAMP, Departamento de Linguística. Jan/fev/mar/abr 2002.

MELANI, Ricardo. **O corpo na Filosofia**. 1. Ed. SP: Moderna, 2012.

MILLER, Jussara. **O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação**. ETD – Educação temática digital. Campinas, SP v.16 n.1 p.100-114 jan./abr.2014. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1332/1347> Acesso em: 06 de maio de 2018.

_____. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

SALVADOR, Gabriela Di Donato. **Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação**. Editora – UNICENTRO, Paraná, 2011.

_____. D. **O corpo mitológico nas danças brasileiras: uma proposta metodológica de poética cênica**. X Congresso da ABRACE, Natal, RN. 2018.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens? Pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In **Pro-posições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp vol. 14. 3 (42) – set./dez. 2003.

SILVA, Dora de Andrade; SALVADOR, Gabriela Di Donato. O corpo na educação: um olhar sensível corporal para a formação de professores. **[mensagem pessoal]** Mensagem recebida por <artescenicasuems.2016@gmail.com> em 15 de maio de 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fabrica de corpos: a dança na escola**. Caderno Cedes n. 53, Dança-Educação. Unicamp, abril 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2017

PENNA, Lucy. **Corpo sofrido e mal amado: as experiências da mulher com o próprio corpo**. São Paulo: Summus, 1989.

