

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Educando na vida com a dança: corporeidade e movimento

Helena Marinho

Março de 2005

{PAGE }

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Educando na vida com a dança: corporeidade e movimento

Helena Marinho

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Iduína Mont'Alverne Chaves - Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Helena Amaral da Fontoura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Clarice Nunes
Universidade Federal Fluminense

NITERÓI
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Educando na vida com a dança: corporeidade e movimento

Helena Marinho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Iduína Mont'Alverne Chaves

Março de 2005

{PAGE }

AGRADECIMENTOS

À professora Iduína Mont'Alverne Chaves, por aceitar a orientação deste trabalho e pela contribuição valiosa.

À professora Helena Amaral da Fontoura, a pessoa certa, no lugar certo, na hora certa. O meu agradecimento, também, por aceitar fazer parte da Banca Examinadora.

À professora Clarice Nunes, pela contribuição no exame de qualificação e por aceitar fazer parte da Banca Examinadora.

Ao CNPq, pelo suporte necessário ao meu trabalho.

À equipe da Secretaria da Pós-Graduação, pelo atendimento sempre atencioso.

À Jacyana pela dedicação com que participou ativamente do ensaio geral do meu trabalho.

Aos colegas dos grupos de pesquisa e de orientação, que me apoiaram na travessia.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que com amor me ensinaram várias coreografias na dança da vida.

À minha família de arquitetos que sempre me ensinou a direcionar o olhar para a beleza das cores e dos espaços nas cenas da vida.

À minha orientadora Iduína que com sua amizade e confiança me recebeu para o palco da academia.

À grande amiga Tânia Cozzi, que com sabedoria de irmã não me deixou perder o equilíbrio nas piruetas da vida e da profissão.

A Metafísica do Corpo

Em cada silêncio do corpo identifica-se
a linha do sentido universal
que à forma breve e transitiva imprime
a solene marca dos deuses e do sonho.

Carlos Drummond de Andrade, 2002

RESUMO

Em linhas gerais, este estudo pretende compreender as relações entre movimento, corporeidade e o fazer pedagógico do professor da Educação Infantil. Em termos específicos, busca-se discutir a sua prática, com especial atenção para a utilização do movimento espontâneo, aspectos da motricidade e das atividades lúdicas como forma de promover, a organização da sua corporeidade, de forma harmônica e equilibrada, refletindo no clima educativo da escola. Esclarecemos que a corporeidade, neste trabalho, é entendida como uma área relativamente nova, que tem o homem como objeto de estudo onde seu corpo é o centro de experiências, sensações e criações, visando aspectos da globalidade do ser e seu auto-conhecimento. O referencial teórico tem sua base na sócio-antropologia do cotidiano, tendo como principais teóricos Edgar Morin e Michel Maffesoli e dos estudiosos da corporeidade Angel Vianna, André Lapierre, Bernard Aucouturier, Esteban Levin, Jean Le Boulch e Vitor da Fonseca, dentre outros. Como instrumentos metodológicos foram utilizadas a observação, entrevistas e oficinas, nas escolas selecionadas realizadas, com os professores. As entrevistas são apresentadas neste trabalho sob a forma narrativa, com vistas a evocar a experiência humana de forma significativa, favorecer a reflexão sobre os relatos dos sujeitos; dar voz aos sujeitos participantes do estudo; organizar percepção, pensamento, a memória e a ação tendo como sujeitos da pesquisa, professores de duas escolas municipais e uma escola particular do Rio de Janeiro. Através das práticas corporais, as professoras que participaram desta pesquisa, foram mobilizadas para a realização das atividades pedagógicas à luz de um paradigma complexo aberto para a vida, para a arte, para o lúdico e para o sensível e constataram que quando o professor aprende a se expressar com o corpo, assume sua real identidade e equilíbrio, relacionando-se efetivamente com seus alunos, em uma parceria tônica, afetiva, lúdica.

ABSTRACT

All in all, this study aims to understand the connections between movement, bodily movement competence and the way teaching is applied in Infant Education. To be specific, the objective of this study is to discuss its practice, focusing on the use of spontaneous movement, aspects of motricity and playful activities. The organization of bodily movement competence is promoted through the topics mentioned above, in a harmonic and balanced way, reflecting on the educational atmosphere of the school.

It's imperative to state that the bodily movement competence, in this study, is seen as a relatively new area, which has the human being body as the topic being studied, its sensations and creations, aiming whole aspects of human beings and their self-awareness. The theoretical referential is based on day to day socio-anthropology, having Edgar Morin and Michel Maffesoli as the main theoreticians and Angel Vianna, André Lapierre, Bernard Acouturier, Esteban Levin, Jean Le Boulch and Vitor da Fonseca among others, as studios of bodily movement ability.

As methodological instruments they used observation, interviews and workshops at the schools where the study took place. The interviews are shown in narrative, aiming to evoke human experience in a meaningful way, favor reflection on the subjects' statements; enable the subjects who took part in this study to speak, raise awareness, thoughts, memory and action, using as subjects of this research, teachers of two state schools and a one private school from Rio de Janeiro.

By means of these bodily practices, the teachers who participated in this research have been mobilized to go through pedagogic activities conducted by a complex paradigm open to life, to art, to playful and to sensibility. It has been concluded that when the teacher learns to express himself using his body, he shows his real identity, connecting effectively with his students, in perfect partnership, which is not only effective but also playful.

SUMÁRIO

OUVERTURE	11
1º Ato – Minha dança na vida	14
Cena 1 – A conquista e a surpresa	14
Cena 2 – Outro balé – A Brisa: movimento e emoção	15
2º Ato – Do palco da dança para o palco da escola	17
Cena 1 – O balé	17
Cena 2 – De Swanilda para Helena	18
Cena 3 – O corpo movimentando a emoção: experiência com professores	20
Cena 4 – O corpo do professor no espaço de ensinar	23
3º Ato – Do Balé ao Mestrado	24
CAPÍTULO 1 - O BALÉ DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	29
Cena 1 – O movimento	29
Cena 2 – Variações sobre o corpo e movimento. O caminho da corporeidade	32
Cena 3 - Pas-de-deux – Corporeidade e Relação Educativa	38
CAPÍTULO 2 – PEQUENOS SOLOS	40
Cena 1 - O movimento de Clara	41
Cena 2 - O passo firme de Drika	46
Cena 3 – Desabrochando para os movimentos de Cris	51
Cena 4 – A construção de novas possibilidades no movimento de Gabi	56
Cena 5 – Mari brinca no movimento de ensinar	58

CAPÍTULO 3 – A COREOGRAFIA DA BRINCADEIRA	60
Cena 1 – O movimento	60
Cena 2 – Divertissements	63
CAPÍTULO 4 – PAS-DE-DEUX, PAS-DE-TROIS, PAS-DE-QUATRE	76
Cena 1 – Profª Manú – As alunos como partners da dança	77
Cena 2 – Profª Juju – Dançando conforme a música	81
Cena 3 – Profª Tetê – Brincar e Educar – A Dança da Vida	83
Cena 4 – Profª Dina – O corpo na brincadeira	82
Cena 5 – Profª Beth – Um novo enredo	84
Cena 6 – Profª Cacau (Educ. Física) – Vamos dançar e movimentar	85
O CORPO DE BAILE NA EDUCAÇÃO	87
BIBLIOGRAFIA	92

OUVERTURE



1º Ato – Minha Dança na vida

Minha infância teve cheiro de mato, de chuva e de roupa “quarada” no varal.

Nasci em Itaperuna, numa fazenda, e, mesmo morando no Rio, era para lá que ia nas férias, e foi lá que tive experiências fantásticas com barro, palha de milho, correndo no terreiro de café. Até hoje tenho grande sintonia com espaços abertos, sol, campos, gramado, terra.

Era extremamente agradável ouvir o barulho do vento nas folhas, a cigarra cantando, os diferentes barulhos de passarinhos e insetos. Tinha também cheiro de café com leite ou suco de uva e massinha e lápis de cera no Jardim de Infância. E estas sensações, eu as vivi intensamente, pois estão presentes em mim e servem de referência para momentos em que busco um contato maior comigo mesma.

Nesta época, a dança me foi indicada para socialização e correção ortopédica, e com ela, inaugurei novas sensações, agora experimentadas pelo meu corpo, em sua totalidade.

Inicia-se a montagem do meu quebra-cabeça – movimentos opostos se complementam, e assim, é a dança da vida dando início à vida na e para a dança.

Regras rígidas de educação escolar nos anos 60 e 70, versus liberdade das brincadeiras da fazenda. Movimentos livres da dança versus disciplina e rigor da técnica do balé. Brincadeiras na rua versus uniformes impecáveis do colégio e do Corpo de Baile da Academia Leda Yuqui. (foto abaixo)



Quando falo da minha história, falo de um exemplo de construção da corporeidade, da minha corporeidade, sob a luz de um novo paradigma, o paradigma da complexidade.

Integrar e unir para fazer o movimento do viver, sem esfacelar, sem desintegrar, sem separar as partes do todo e o todo das partes, como nos aponta Morin (2001), no Paradigma da Complexidade, foi o que senti e internalizei com a dança.

As contradições enfrentadas na minha educação, ajudaram-me a percebê-la como algo a ser vivido para além da transmissão de conhecimentos. Só poderia, a partir de então, concebê-la como algo incerto, imprevisível, pois, assim como a dança, ela é repleta de movimentos e sinuosidades.

“Em toda a minha vida, eu jamais me resignei ao saber parcelado, jamais isolei um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu vir a ser. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais eliminei a contradição interior. Sempre senti que as verdades profundas, antagonistas eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagonistas. Jamais desejei reduzir a força da incerteza e da ambigüidade”. (E. Morin, apud Mont´Alverne, Chaves 2000:22)

Na Pedagogia aprendi as técnicas de ensinar, na Fonoaudiologia, técnicas para corrigir distúrbios da comunicação, na Psicomotricidade, técnicas para corrigir distúrbios do movimento, e essas técnicas só tiveram sentido para mim quando compreendi, com Morin (2001), que as regras e as normas podem conviver e se completar com o novo, com o desafio, com o lúdico e com a arte. É surpreendente perceber o quanto as experiências da minha infância e as experiências vividas com a dança, foram o ponto de partida para o trabalho que desenvolvo hoje com a educação, o movimento, o ritmo e a arte. A dança e a música foram fundamentais para a minha vida profissional.

Passei minha adolescência entre as atividades escolares e os ensaios de balé, e essa convivência com o movimento do meu próprio corpo, na educação e na arte, ajudou-me a perceber como é importante olhar a realidade de forma aberta, desafiadora e com curiosidade.

“A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e

que favoreça ao mesmo tempo um modo de pensar aberto e livre”.
(Morin, 2001:11).

Aos treze anos vivenciei, no balé, um desafio que, no meu ponto de vista, foi norteador para todos os meus projetos profissionais futuros, reforçando em mim a idéia que educar é dançar com a vida!

E como tudo na vida é inesperado, surgiu a oportunidade de candidatar-me ao cargo de solista substituta. Desafio que aceitei ao ser incentivada por Júlia Quiroz (Dona Julinha), reconhecedora do meu potencial, professora da Academia Leda Yuqui.

Estaria apta para tanto? Sentia-me despreparada para enfrentar o inesperado (Morin, 2002), mas, não perder o equilíbrio na ponta, rolar três ou quatro piruetas, ou realizar trinta e seis fouettés¹, também eram desafios enfrentados, cotidianamente, na dança.

A dança, definitivamente, com sua poesia e sua técnica faz parte da complexidade da vida diante da idéia de superar nossos próprios limites.

Naquele ano, contei com a ajuda da minha grande amiga Jô Fontes, que me ensaiava. Éramos oito solistas, muito unidas apesar da diversidade de nossas vidas: Jô, Soninha, Fafá, Ana Elisa, Cristinona, Cordélia e Aninha (Ana Botafogo) que, como eu, era das mais novas no nosso grupo.

Dou-me conta que não há evoluções que não sejam desorganizadoras/organizadoras (Morin,2002) em seu processo de transformação ou de metamorfose e, na sensação forte e sofrida do exame, o futuro permaneceu aberto e imprevisível (Morin, 2002). Eu queria dançar! Meu coração estava aberto para conquistas ou derrotas. Eu não tinha nada a perder, mas ganhar, sim. Sempre.

Dancei a “Fada Prateada”, – uma das fadas-madrinhas da princesa Aurora, a “Bela Adormecida” - do Ballet Bodas de Aurora, com todo o meu sentimento à flor da pele, mas mantinha-me consciente das minhas possibilidades e limitações, compreensão desenvolvida, também, a partir da corporeidade.

Cena 1: A CONQUISTA E A SURPRESA

O corpo ou um ideal de corpo? Para o balé é preciso um corpo ideal mas não como o meu - não sou longelínea. No entanto, o corpo não é tudo, a expressão e a interpretação são fundamentais, e isto a banca soube reconhecer.

Dancei uma fada muito faceira, alegre e leve. A Banca delirou!

Naquele momento senti intensamente o prazer do simbolismo do brincar. A música de Tchaikovsky, ligada aos movimentos de saltitar e rodar, me faziam sentir como se, de fato, junto com as outras fadas, eu pudesse voar, dançar para alegrar a realeza. Eu realmente me senti uma fada! Passei no exame!

A Banca decidiu que eu deveria ocupar o cargo mais alto das solistas. Solista demi-characterè (pode-se dançar balés dramáticos ou românticos). “*O inesperado surpreende-nos*”. (Morin, 2002:30).

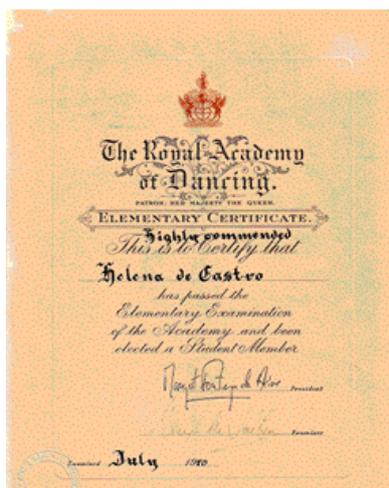
Foi um grande momento em minha vida! Foi aberta uma vaga extra de solista demi-characterè para uma mocinha de olhos grandes e sorriso largo, que ainda sabia brincar!

Não parei por aí. Dançar é poesia e movimento. Interpretar é minha vida. Acho que em algum lugar ouvi que o professor é o ator de sua prática. Acredito nisto.

Ser solista demi-characterè me deu oportunidade de dançar um dos adágios mais lindos que eu conheço – o “Adágio de Giselle”, que conta sobre a paixão de um príncipe pela alma de sua amada, uma camponesa plebéia.

Em meu exame para o Royal Ballet of London me coube dançá-lo. Mais uma vez meu corpo vivenciou o simbolismo de uma história. Eu era a alma de Giselle!

Ganhei meu diploma do Royal Ballet e, por ter o termo “Highly Comended (bailarina altamente recomendada), o recebi de Dame Margot Fonteyn. Foi a glória! (foto abaixo)



Certificado de exame: The Royal Academy of Dancing – julho/1970

Cena 2: OUTRO BALÉ - A BRISA: MOVIMENTO E EMOÇÃO

¹ Passo de balé que consiste em fazer várias piruetas na ponta do pé.

“E a Brisa vai brincando...”. Este balé faz parte da obra de Berlioz, “Carnaval dos Animais”, que apresenta os fenômenos da natureza.

A mim coube este papel depois de grande disputa (no balé a competição é, também, acirrada), pois como bailarina solista demi-characterè mostrei competência para incorporar, realmente, a Brisa, suave e brincalhona.

Como? Com que atributos? Que exigências são feitas aos que se aventuram a assumir personagens/papéis?

Sempre fui muito determinada em aprimorar minha técnica, já que meu físico, como já mencionei, não era exatamente apropriado ao balé. Tirei partido de minha interpretação e sensibilidade. *“As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – ela nos ensina a ver o mundo esteticamente.”*. (Morin, 2001:45).

Até hoje vejo o mundo através da música e da dança – movimento e emoção, que, trazendo para a Educação, implica em compartilhar e vivenciar, entrar em sintonia com a vida, com o novo.

Em minha prática como professora, percebo que a maioria dos colegas atua com o rigidamente planejado, mas não com o novo e o inesperado, com a emoção e o prazer do momento, que podem vir a ser um novo movimento para novas aprendizagens.

Pois bem, lembro até hoje de minha querida professora russa, Mme.Makarova, uma velhinha empinadinha, de 80 anos de idade, e que só falava em francês. Para ela, era uma diversão assistir a minha Brisa... Lembro, com emoção saudosa, de suas palavras: - *“Sorrir, Hélène. Très bien! Autre fois!”*.

Sempre dançávamos em muitos lugares, Teatro Municipal do Rio e de São Paulo, Teatro João Caetano, praças de Campo Grande e de Marechal Hermes no programa Balé nas Praças, como forma de divulgarmos e popularizarmos a arte da Dança.



Foto do Jornal O Globo – 13.02.72

Certa vez, dançando “Brisa”, no Teatro Municipal, novamente, enfrentei o inesperado - um corte no dedo e, como o rápido frescor da “brisa”, veio o improviso e a superação do problema. Em cena, o prazer transcende da dor. O enfrentamento do inusitado, a dinâmica de criar novas situações, com criatividade, me encanta.

Não será o que devemos fazer como atores/dançarinos/professores e como professores/dançarinos/atores que somos? *“Os deuses nos inventam muitas surpresas: o esperado não acontece, e um Deus abre caminho ao inesperado”*. (Eurípedes, final de Medéia, in Morin, 2001:55).

Fui incorporando essa plasticidade em relação ao novo e ao inesperado através da dança. Hoje reconheço que fui aprendendo a olhar a Educação através de um paradigma, também para a vida. De alguma forma, essas vivências e lembranças estão impregnadas em mim e traduzem a forma como vejo “a arte de ensinar” nos dias de hoje.

“Conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. (Morin, 2002:91)

2º Ato - Do palco da dança para o palco da escola: uma experiência inesquecível

Cena 1 – O BALÉ

Boa parte da minha juventude passei dançando. Foram inúmeras as apresentações no Teatro Municipal e outros teatros do Brasil. Interpretar personagens dos balés representou uma grande experiência, teve uma significação importante em minha vida.

Pude conviver com a disciplina da técnica mas, também, com o prazer do movimento e a sensibilidade da música. Cada balé, contado aqui, representou um acréscimo de experiência, um enriquecimento em meu olhar para a arte da música e da dança e mais, aprendi a estabelecer relações entre os personagens e minha vida buscando mudanças.

Um dos balés que me deu mais prazer de dançar foi “Coppélia - a moça dos olhos de esmalte”, e foi também do qual extraí grandes aprendizagens, sensações e experiências.

Coppélia é apenas uma boneca e, Swanilda, a moça que toma o seu lugar a fim de salvar a vida do seu namorado, seu grande amor. A boneca, de corpo rígido e mecânico, ganha vida através de Swanilda que começa, cheia de truques e engenhos, a dançar. Executa danças espanholas e escocesas. Dr. Coppélius, criador da boneca, ao perceber que não controlava mais a sua suposta criação, tenta ordenar e controlar as atitudes da sua boneca Coppélia, encarnada em Swanilda, em vão, e ela, endiabrada, mexe em tudo, fazendo um grande alvoroço. (Botafogo, 1993:62-3) (Foto abaixo -As solistas de Coppélia)



Teatro Municipal, Rio de Janeiro – Coppelia , Dez/1973

Cena 2 – DE SWANILDA PARA HELENA

Durante todo o 2º ato, enquanto eu representava a boneca com vida brincando com os bonecos e com o próprio Coppélius, tudo era inesquecível.

Imitando uma boneca com vida dancei a dança espanhola, a dança escocesa e a dança chinesa.

Assumir o papel de boneca e, ao mesmo tempo, transformar-me em gente, era um grande divertimento. O corpo da boneca, dura e manipulada por Coppélius, tornava-se flexível e suave.

Havia tanta emoção em meus movimentos que sempre, ao final do balé, podia ver na primeira fila crianças vibrando com o casamento dos personagens e, ao mesmo tempo, se emocionando com o pobre Coppélius abraçado com sua boneca.

Quando estou em sala de aula, o mesmo sentimento me invade, pois apesar da seriedade que é educar e ensinar, faço isso com grande prazer, compartilhando com meus alunos a alegria de me movimentar, brincar, criar.

Hoje vejo que a sensação de bem-estar, aliada aos movimentos lúdicos e à técnica da dança clássica, pode ser comparada ao prazer infantil de brincar. A emoção tem grande influência nas posturas e no fazer pedagógico.

Quando comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil, um fato inesquecível marcou minha mudança de atitude no trabalho e me instigou a questionar a corporeidade do professor.

Trago da memória o meu o meu primeiro trabalho, como auxiliar de professora em uma turma de alfabetização

Na primeira semana, apenas observava a turma e a professora e confesso que me sentia meio deslocada no grupo. A sensação que lembro era de me movimentar meio desajeitada.

Na segunda semana, na 2ª feira estava combinado que o pai de um dos alunos (produtor de filmes) iria fazer uma filmagem das turmas da escola para um documentário.

No dia combinado, a professora da turma que eu auxiliava faltou e a coordenadora pediu que eu a substituísse. “Congelei”. Ainda falando de sensações, recordo que meus movimentos eram duros e travados como os da boneca Coppélia. Foi realizada a filmagem!

Quando o filme foi apresentado à equipe, não foi surpresa para mim ouvir o comentário, extremamente construtivo, da Coordenadora: *“Helena, o que houve? Você estava com frio? Passou parte do tempo de braços cruzados e com movimentos muito contidos!”*.

Realmente não estava à vontade em meu corpo! Era a própria boneca Coppélia...

Desde então, comecei a buscar cada vez mais atividades que me propiciassem uma consciência corporal maior.

Nessa caminhada, fui me interessando pela importância do professor estar bem e conhecendo seus limites e possibilidades corporais. Acredito que isto o levará cada vez mais a melhorar seu desempenho acadêmico com as crianças, culminando em um clima educativo facilitador da aprendizagem. Esta aprendizagem está apoiada nas experiências vivenciadas com crianças, experiências estas que as levam às aquisições necessárias para desenvolverem a

área cognitiva e para as linguagens (ênfatisada aqui pela sua importância no estudo) de forma plena e criativa.

Morin (2001) expande o conceito de educação e ensino para além dos sentidos de moldagem. Relacionando saber e vida, aposta na educação como algo que assume a parte prosaica e integra a parte poética de nossas vidas. Aposta no que traz, sem dúvida, um sentimento de revigoração, de coragem para ir além, para buscar novos conhecimentos, para entender melhor a cultura, ou seja, os modos de pensar, sentir e agir dos professores com os quais lidamos, para enriquecer a nossa relação.

Analisando as dificuldades mais urgentes e importantes no campo do saber, Morin (2001) remete-nos à questão da fragmentação dos saberes. Ou seja, há uma inadequação cada vez mais ampla e profunda entre os saberes separados, compartimentalizados, em disciplinas que não se comunicam. Tal fragmentação impede o ver global que se parcelariza, tornando invisível os conjuntos complexos, as interações e as retrações entre as partes e o todo.

O pensamento de Edgar Morin pretende uma educação de modo mais sistêmico, o que implica formar profissionais da educação abertos, capazes de refletir sobre a cultura em sentido amplo. Em outras palavras, uma forma de pensar que alimente interrogações sobre o mundo, a ciência e a vida.

Ivaldo Bertazzo (2004) afirma que o professor deve trabalhar com o movimento procurando o equilíbrio da razão e da emoção. Deve trazer o ritmo, a arte, a poesia, para a vida. Aprender a ver através do corpo – organizar o seu ombro, juntar suas mãos, focar seu olhar, organizar sua respiração. Corpo, emoção e integração, facilitam as aprendizagens. É assim que Ivaldo vê a Educação.

Cena 3: O CORPO MOVIMENTANDO A EMOÇÃO: EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES

Ano passado, precisei encantar uma platéia de professores numa reciclagem.

Inicialmente me espantei ao ver a expressão “amuada” dos assistentes, afinal, estávamos a uma semana do Carnaval! Foi necessário usar minha criatividade.

Este fato fez-me lembrar de meu partner em o “Pássaro Azul”, uma história contida dentro do balé “A Bela Adormecida”. Foram muitos ensaios e nós costumávamos brincar em cena. Jogava-me nos seus ombros, até que certa vez caímos no chão. E se por acaso esta situação se repetisse no palco, em plena apresentação? O que faríamos? Também usaria a

minha criatividade e deixaria que meu corpo me levasse a alguma posição que lembrasse um pássaro no chão. Mas não caímos!



Pas-de-deux Pássaro Azul – Helena Marinho e Jorge Moura – Teatro Municipal, Rio de Janeiro – Dez/1972

Meu rosto sempre se ilumina quando danço e foi através das cantigas de roda e suas coreografias, que consegui “descongelar” o grupo e todos nós nos divertimos e aprendemos com ritmos e movimentos tão agradáveis.

“O brinquedo ou cantiga de roda é, sem dúvida, uma atividade de grande valor educativo. É modalidade de jogo muito simples e, por incluir tradição, música e movimento, contribui para o desenvolvimento das coordenações sensório-motoras.” (Novaes, 1986:7).

O comentário de uma das professoras fez o grupo dar gargalhadas. Eu poderia dizer que estavam com o riso solto: *“Hoje, brincando de roda, desopilei meu fígado. Adorei!”*.

Acredito que mais um grupo descobriu o prazer corporal do movimento livre e do brincar. Ouviu as “vozes de infância” tão bem lembradas pelo poeta Manoel Bandeira:

*“Ah! Vozes de infância, que ainda me soam no timbre desta ou daquela Menina do Recife!
Roseira dá-me uma rosa; Carneirinho, Carneirão; Capelinha de Melão; Ciranda, Cirandinha; Nesta Rua, Nesta Rua...
Quando estou amolado da vida sei bem como me retemperar: é só ir a uma certa rua e entrar em certo bosque que se chama solidão” (apud Novaes, 1986:3).*

Posso afirmar que hoje, trabalhando com Educação a partir da união dos opostos que vivi, é possível aliar em minha prática, a técnica, o lúdico, o movimento e a expressão corporal.

Fazem muito sentido, aqui, as palavras de Myrthes Wenzel (Marinho, 1993:2) quando ela faz um apelo para “*Que todos nós possamos ouvir a voz dos nossos alunos, filhos ou netos*”, e nos pede: “*Venham brincar conosco, pois é através das atividades lúdicas que eu crescerei harmonicamente e desenvolverei melhor as minhas capacidades físicas e mentais. Vocês, adultos, brincando conosco, reencontrarão, também, a imensa alegria de brincar*”

Houve ainda um convite para dinamizar um encontro de doze professores, reunidos numa sala de aula de uma escola de nossa cidade.

Respirei fundo, entrei e, saudando os professores, expliquei que teriam uma tarde diferente. Ao invés de palestras, dançaríamos. A platéia reagiu com sorrisos nervosos. Então, pedi que todos ficassem de pé e que andassem pela sala explorando o espaço, olhando uns para os outros. “*Alonguem*”, disse eu. “*Agora, cada um vai lembrar uma cantiga de roda brincada na infância.*”

Foi uma surpresa quando descobriram que todas as cantigas citadas, com suas coreografias, eram um excelente material de trabalho para estimular os elementos da motricidade – lateralidade, organização espaço-temporal, esquema corporal, dentre outros.

Cantamos e dançamos **Mazu, Mazu; Escravo de Jó; Ai Bota Aqui o Meu Pezinho; A Canoa Virou; Tango, Tango; Periquito Maracanã; Mestre André; Formiguinha da Roça.**

Através do movimento, do ritmo e das atividades lúdicas, seus corpos vivenciaram o prazer sensorio-motor tão importante para reconhecerem as necessidades da criança para aprendizagem. Um encontro de professores prazeroso.

Mais uma vez registro a fala de uma das professoras:

“Helena, gostei muito. No início achei que teria vergonha de brincar de roda. Agora me dou conta de como é bom unir ritmo, movimento e folclore. Estou me sentindo leve, igual a uma criança. E quantos objetivos importantes aprendemos!”.



Oficina com professoras na Escola Dinâmica
Rio de Janeiro, Botafogo/2003

Esses encontros foram me dando pistas que aguçaram minha curiosidade e o poder de afirmar que o professor que está bem em seu próprio corpo e entende e vivencia o prazer do movimento lúdico, é capaz de ensinar de forma dinâmica, livre e criativa.

Os inúmeros acontecimentos nesta caminhada, culminaram em um momento da minha vida em que depois de ter tido dois filhos - e plantado uma árvore! -, escrevi um livro sobre a importância das atividades lúdicas e folclóricas. Intitulado **Brincar e Reeducar** (1993) apresenta o universo das brincadeiras tradicionais fazendo parte da prática de profissionais que trabalham na área da saúde e da educação. Com material lúdico e criativo, pouco divulgado no atual universo infantil, é um canal propagador de tradição, cultura e poesia. Com o auxílio de Câmara Cascudo (1988), relaciono o folclore aos movimentos do desenvolvimento infantil que estão presentes nas brincadeiras.

Cena 4: O CORPO DO PROFESSOR NO ESPAÇO DE ENSINAR

Quando falamos de um olhar na Educação Infantil sob o novo paradigma (complexidade), abordamos aspectos do fazer pedagógico que digam respeito a conhecimentos científicos, mas, também, que estejam conectados com a emoção, o corpo e com a criação, abertos para a vida em que a tecnologia e a humanidade se completam. Morin (2002:51) afirma que:

“A hominização é fundamental para uma educação voltada para a condição humana, porque nos mostra como a animalidade e humanidade constituem, juntas, nossa condição humana – reproduzimos movimentos. Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontando de todos os lados das incertezas, é levado em nova aventura. E, enfrentando as incertezas ligadas ao conhecimento, o homem vive épocas de mudanças características da educação do futuro.”

Quando enfocamos o estabelecimento educacional como lugar de agir, facilitando interações, lugar de confronto criança/criança, criança/adulto (em que ambos são mestres e aprendizes), adulto/adulto, o lugar do adulto/professor é redimensionado

Nesse lugar, o profissional da Educação Infantil contempla tanto elementos relacionados aos saberes científicos, como elementos relacionados à emoção, ao corpo e à criação. Sua formação cresce banhada na cultura: cinema, museus, literatura, dança, dentre outros tantos. *“Se as crianças entram em casa com modificações, elas modificam o ambiente”*. (Bertazzo, 2004).

O desafio que se apresenta, em relação aos elementos culturais, é como pensá-los de forma ampla e plural, entendendo que se tratam de atividades sócio-históricas que congregam as marcas do nosso tempo. *“A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação da cultura humanista e da cultura científica dissociadas”*. (Morin, 2001:20).

Instituir relações de escuta e reciprocidade com as crianças, re-descobrimo a criança que se tem dentro de si, refletir sobre essas interações cotidianas, a fim de não robotizá-las ou enrijecê-las, sem deixar de ocupar o lugar de adultos organizadores de oportunidades para aprendizagens, com experiências específicas, é o grande desafio do paradigma da complexidade, que adotamos como base teórica deste estudo.

Para Morin (2001), é de grande importância a contribuição da cultura das humanidades, na arte, na literatura e na poesia, para o ensino da condição humana e de suas dimensões poética e estética. Ele observa que é através da arte que nos sensibilizamos para as dimensões objetivas e subjetivas e nos aproximamos de outras dimensões que na vida comum não nos é possível atingir.

Se na dança, como acredito, o conhecimento é vivido, no movimento das atividades lúdicas, através do folclore, esse conhecimento também é vivido pelo corpo do professor e do aluno. *“Como educadores, somos convidados a criar um novo tipo de sensibilidade e atitude pedagógica”* (Nunes, apud Calazans et al, 2003:41).

3º Ato - Do Balé ao Mestrado

Atualmente trabalho como fonoaudióloga e psicomotricista, mas sou, também, pedagoga e bailarina, e já trabalhei com Educação Infantil.

Nos anos oitenta, atuando como professora da Educação Infantil, em uma escola no Leblon, já atuava de forma diferenciada. Com isso, a movimentação de minha turma, assim como seu desempenho, fluía de forma equilibrada e tranqüila. Ensinar, para mim, significava dançar, brincar e inventar muitas atividades, a partir de cantigas de roda e de brincadeiras.

Hoje ainda freqüento essas escolas, realizando oficinas com os professores, voltadas para a organização da corporeidade e das atividades lúdicas.

Refletindo sobre minha trajetória, percebo que a dança, como pano de fundo, foi a atividade propulsora para a minha caminhada profissional. Mas eu queria mais, pois sabia que não parariam por aí as inúmeras “piruetas” que ainda daria na busca de novos horizontes e conhecimentos. Então, vislumbrando o Mestrado, fui tomada pela curiosidade e o desejo de unir Educação, Cultura e Corporeidade.

O mais recente desafio que vivi, intensamente, foi a expectativa de ultrapassar uma barreira, a minha entrada no Mestrado.

Uma vontade de voltar às leituras me aguçou a curiosidade e o desejo de unir Educação, Cultura e Corporeidade.

As provas de seleção que realizei, para ser aceita no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFF, eu as comparo com meu exame de balé para solista: um grande desafio, uma grande expectativa.

No Mestrado busquei compreender algumas questões relacionadas à corporeidade e a educação, como: por que a corporeidade do professor é pouco valorizada no seu fazer pedagógico? Seria possível afirmar que a corporeidade, o movimento livre, a arte, a brincadeira, o folclore, influenciam no fazer pedagógico? E a partir da minha vivência, questiono: assim como eu, os professores da Educação Infantil poderiam transformar sua forma de trabalhar, tornando-a mais criativa e menos rígida, a partir de uma melhor organização de sua corporeidade? Como construir/criar um novo tipo de sensibilidade e atitude pedagógica? Enfim, de trabalhar e complementar os opostos: a temporalidade no espaço, a

ordem na desordem, a técnica na improvisação, o lúdico no formal. Estas questões nortearam o meu estudo.

Assim, objetivando compreender como as histórias e experiências vividas com o corpo e a partir do corpo, pelo professor da Educação Infantil, podem (ou não) favorecer a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e promotoras de aprendizagem, visitei escolas de Educação Infantil e colhi informações, através de entrevistas, observações e oficinas com professoras e outros profissionais que de alguma forma, estavam trabalhando na escola.

Além disso, ao longo do ano, tive encontros com as professoras da escola E², realizando um trabalho prático através de oficinas, a fim de proporcionar um espaço para a vivência corporal, onde pudessem perceber a importância da relação entre movimento, corporeidade e educação. Assim, seria possível conhecer com estes professores vivenciaram e vivenciam nas suas práticas, as experiências relativas a sua corporeidade.

Dando-lhes a voz, pude ir conhecendo como pensam e vivem as suas corporeidades, obtendo assim, mais elementos para perceber e compreender como constroem suas práticas a partir da corporeidade.

Além da delimitação do campo (duas escolas públicas e uma escola particular de Educação Infantil) e da escolha dos sujeitos da pesquisa, (professores que valorizam e trabalham com a corporeidade no campo da educação) fui estabelecendo quais os objetivos específicos que me permitiriam conhecer melhor os aspectos relativos à corporeidade, ao movimento, a ludicidade e às práticas corporais, na Educação Infantil, relevantes para a pesquisa. Dentre eles:

- Relacionar a Educação Infantil e a organização da corporeidade da criança e como ela se estrutura a partir da corporeidade do professor.
- Narrar as lembranças corporais vividas pelos professores e como estas se traduzem em suas experiências profissionais com a Educação Infantil.
- Apresentar a importância da necessidade do professor conhecer seus limites e possibilidades corporais na sua prática pedagógica com crianças
- Conhecer como o professor entende e vivencia o movimento lúdico e suas sensações no que diz respeito ao prazer (ou não), e como ele utiliza este na sua prática pedagógica.

² A descrição desta escola encontra-se no capítulo 3

- Analisar as relações de escuta e de reciprocidade entre professor e alunos da Educação Infantil e refletir sobre essas interações cotidianas/experiências instituintes, a fim de perceber as oportunidades criadas para a aprendizagem e para a formação da sensibilidade do professor.

Optei pela Socioantropologia como solo paradigmático para orientar a minha pesquisa, tendo como referência o “Paradigma da Complexidade” de Edgar Morin e a “Sociologia do Cotidiano” de Michel Maffesoli .

O pensamento complexo de Edgar Morin (2001 a, 2001 b, 2001 c 2002 a, 2002 b, 1999) se apresenta como uma das contribuições para a compreensão deste estudo, pois contempla alguns princípios, fundamentais, para a compreensão dos antagonismos, concorrências e complementaridades existentes na constituição da corporeidade dos sujeitos.

Tendo isto em vista, concordamos com Morin (2001a) que a formação de professores deveria caminhar na perspectiva de formar “cabeças bem-feitas”, capazes de colocar e tratar problemas, ligar saberes e lhes dar sentido, ao invés de acumular saberes sem saber como selecioná-los e investi-los de significado.

É preciso, portanto, um novo espírito científico, que rompa com o dogma reducionista da ciência clássica que em seu ideário ergueu escolas que reduziram o complexo ao simples, separaram o que estava ligado, o espírito da razão, e tornou único aquilo que é múltiplo, eliminando tudo que provoque desordens ou contradições. Nesta lógica *“projeta sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com uma visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo livre e criador”*. (Morin, 2002:16)

De acordo com a perspectiva socioantropológica, a escola-instituição é considerada como um sistema simbólico, constituído por grupos com uma vivência real e relacional de códigos e sistemas de ação. Entende que, a cultura torna possível os contatos entre os homens em sociedade e a própria vida social. Em suma, a cultura é o circuito que liga os sistemas “simbólicos-códigos-normas” e as “práticas simbólicas da vida cotidiana”. Cultura, nesse sentido é a “norma” (modelos de comportamento) e a vida (o dia-a-dia). E, nas palavras de Morin, cuja noção será adotada neste trabalho, *Cultura é um sistema que faz comunicarem-se dialetizando-se um saber constituído e uma experiência existencial (apud Mont` Alverne Chaves, 2000:17)*.

A Sociologia do Cotidiano entende que o vivido expressa sua força de afirmação a partir da multiplicidade de experiências coletivas, nas quais a *“vida e sua fecundidade ultrapassam, e muito, os mecanismos de redução e de identidade”* (Teixeira, 1990:103). No entanto, só pode ser captado no cotidiano, lugar privilegiado para apreender o não-racional, a desordem, o acaso e a diferença, lugar onde se constitui a socialidade entendida *como a expressão tangível da solidariedade de base*. (Maffesoli, 1985:17)

Na perspectiva da complexidade de E. Morin (2001 c), cada indivíduo singular contém de maneira *“hologramática”* o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele, ou seja, o indivíduo está na sociedade que está no indivíduo, e esta relação é recursiva, na medida em que *“a emergência social depende da organização mental dos indivíduos, mas a emergência mental depende da organização do social”*.

As entrevistas seguiram um “fluir” caracterizado pela abertura às questões emergentes, isto é, embora a direção pré-estabelecida existisse, elas (as entrevistas) tornaram-se “conversas” vivas, em que a fala dos entrevistados despertava em mim novas perguntas, novas reflexões durante o próprio momento vivido. A dinâmica própria da pesquisa narrativa (Mont`Alverne Chaves, 1999) e a saborosa oportunidade de comunicação-reflexão-ação. As entrevistas são apresentadas neste trabalho sob a forma narrativa. Tal metodologia possibilita: *“evocar a experiência humana de forma significativa; tornar o pesquisador mais intimamente ligado ao processo investigativo; favorecer a reflexão sobre os relatos dos sujeitos; dar voz aos sujeitos participantes do estudo; organizar percepção, pensamento, a memória e a ação”* (Mont`Alverne Chaves, 1999:126- 131).

Ao centrar a atenção nas narrativas dos professores, sustentamos que elas nos permitem entender como eles interpretam e dão significados às suas experiências a partir do contar e recontar suas histórias, explicitando e dando sentido ao seu processo passado e presente, criando expectativas e uma visão prospectiva de profissão. É possível compreender sobre seus saberes a partir de suas experiências e de seus conhecimentos.

Assim, é com esta base socioantropológica que busquei compreender os aspectos da cultura, na utilização da brincadeira folclórica na Educação Infantil, corporeidade, movimento, cognição e aprendizagem.

Este trabalho está assim constituído: Ouverture, “Minha dança na Vida”, que apresenta os aspectos da minha história de vida, o interesse pelo tema, a problemática do estudo e seu objetivo; o capítulo 1, “Movimento, Corporeidade: o Balé da relação pedagógica”, constitui a base teórica do estudo; o capítulo 2, “Pequenos Solos”, relata as

entrevistas com as professoras e outras profissionais da Educação; o capítulo 3, “A Coreografia da brincadeira”, fala do processo da pesquisa em si, e apresenta as oficinas realizadas com as professoras e seus comentários; o capítulo 4, “Pas-de-deux, Pas-de-Trois, Pas-de-Quatre”², retrata as atividades corporais realizadas pelas professoras com seus alunos; o “O Corpo de Baile na Educação”, fala do final deste “balé acadêmico”, as principais conclusões, sugerindo novos caminhos para a prática pedagógica do professor da Educação Infantil.

² As expressões referem-se a danças em grupos de dois, três ou quatro bailarinos.

CAPÍTULO 1

O BALÉ DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Cena 1: O MOVIMENTO

Quando tinha um ano e oito meses, queimei as duas pernas, da virilha para baixo. Caí dentro de um buraco de cinza, cheio de brasas do fogão a lenha da fazenda, fechado com palha e sabugo. Só fui aprender a andar com cinco anos de idade. As primeiras lembranças que tenho são muito angustiadas por não ter a mesma mobilidade que meus irmãos. Ficava na varanda da fazenda, observando o movimento da natureza, das garças, o carneiro chegando, a hora de tirar o leite etc. Trouxe como bagagem dois sentidos muito apurados: a audição e a visão. E desde pequeno, desenvolvi muito a imaginação como consequência desta imobilidade. (Gabriel Villela, 1995:5)

O movimento é deslocamento, mas também é emoção como afirma Wallon (1987). Esses dois componentes são peças indispensáveis quando o ser humano brinca. Através do movimento e do brincar é possível organizar a corporeidade. É através dela que as pessoas se relacionam com os objetos e com os outros. Aprendem primeiro com o corpo e depois transferem para o que Piaget (1990) chama de simbólico e de representações. O que se vivencia através da corporeidade, possibilita a abertura de estruturas para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

Movimento é uma variação em função do tempo, das coordenadas de um corpo em relação a um referencial. É um deslocamento de um ponto. Na vida intra-uterina o embrião já é ativo, pois a ontogênese da motricidade precede a da sensibilidade.

“A motricidade possibilita ao homem o confronto com o meio ambiente. É o primeiro processo humano de aprendizagem e apropriação do real. Meio através do qual a inteligência humana se desenvolve, se materializa e se constrói. É a grande arquiteta da civilização.” (Fonseca, 1988:109)



*A Evolução Humana
(Keleman, 1992:39)*

Essa evolução será a responsável pela construção da corporeidade e pela realização de movimentos bem mais elaborados da criança como, por exemplo, ter boa coordenação visomotora, andar ou correr sem esbarrar, realizar movimentos oculares coordenados.

Vimos, assim, a importância dos profissionais da educação estarem atentos a esse desenvolvimento. Acompanhando cada uma dessas fases e oferecendo atividades que as estimulem, estarão contribuindo para esta nova atitude em educação.

A evolução de determinados movimentos tem repercussões importantes na construção da corporeidade.

Para autores como Vitor da Fonseca (1988), a função tônica, que faz parte do desenvolvimento, é o movimento mais complexo e aperfeiçoado do ser humano. Ela se encontra organizada hierarquicamente no sistema integrativo reticulado e toma parte em todos os comportamentos de postura e atitudes, através de uma maturação progressiva.

A capacidade de adaptação motora do ser humano é dependente do melhor ou pior ajustamento tônico. Qualquer tipo de motricidade automática ou voluntária está profundamente dependente da melhor ou pior integração dos dados exteroceptivos (espaço/tempo) e dos dados proprioceptivos (esquema corporal), organizados, codificados e

programados pela função tônica. Portanto, ela tem um papel muito importante na tomada de consciência de si (formação do eu) e na edificação do conhecimento do mundo e do outro.

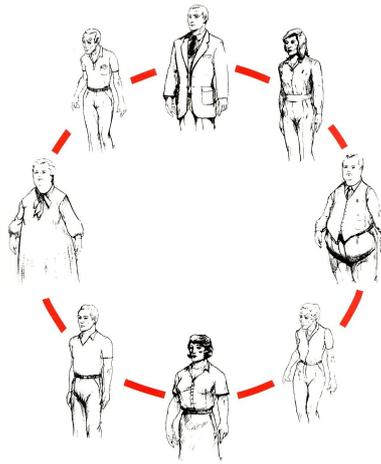
O balanceio, a giração e a queda são atividades motoras que favorecem a entrada em ação do par equilíbrio/ desequilíbrio. Por conseguinte, agem sobre o tônus do indivíduo.

Essas atividades alternadas entre tensão e repouso servem para experimentar sensações relativas ao peso, à força centrífuga. Elas tocam essencialmente a proprioceptividade e correspondem, por isso mesmo, a toda a dimensão da vida emocional profunda. Por outro lado, essas atividades motoras, específicas do indivíduo, durante as quais ele experimenta muito prazer, têm um papel importante no apuramento e na modulação das percepções cinestésicas. Participam, enormemente, na afirmação do prazer do movimento, na estruturação do esquema corporal e da imagem corporal, do prazer sensório-motor e, finalmente, na construção da linguagem e da corporeidade. Podemos afirmar que essas modulações tônicas fazem parte da estrutura corporal do adulto, como veremos na ilustração apresentada a seguir.

O simbolismo do agir é o mais primitivo e o mais fundamental no dizer de Lapierre e Aucouturier (1984:69): *“Ele tem suas raízes na vivência ontogenética de cada um, mas também na vivência filogenética e sociogenética da humanidade. É nesse nível que se encontra o fundamento comum de todas as religiões, de todas as filosofias e de todas as culturas.”*

Passando pelas etapas do desenvolvimento desde a infância, é na relação afetiva e tônica com o outro (mãe, pai, família, professor) que vamos registrando uma história em nosso corpo.

“Sabemos hoje que a comunicação não-verbal é um dos principais fatores do fenômeno da comunicação. Nossas posturas (neutra, ou encurvada, “espetada” para frente, acanhada ou vibrante, etc) dizem mais de nós e do nosso interesse no assunto que está sendo tratado do que a nossa fala”. (Vianna apud Garcia, 2002:24)



Corporeidade: Posturas e Emoção
Keleman, 1992:125

A percepção do corpo é o primeiro passo para revermos nossos padrões de movimento. A partir desta consciência corporal, poderemos redimensionar a ação do professor e a relação, na escola, professor/aluno.

Com Angel Vianna (2002:23) acredito que “*estar presente em seu próprio corpo é o primeiro passo para um professor que deseja ser mais livre.*”

Cena 2 - VARIAÇÕES SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO – O CAMINHO DA CORPOREIDADE

“Sutil, delicada e harmoniosamente, como é a tendência do movimento corporal: seguir na harmonia de sua intenção. O corpo também move: transforma-se plástica e elasticamente, no percorrer de cada instante de vida.” (Mansur apud Calazans et al, 2003:211).

Corporeidade é, segundo Bueno (1998:45), “*uma área que tem o homem como objeto de estudo, onde o corpo é o centro de experiências, sensações e criações, visando aspectos da globalidade do ser e de seu auto-conhecimento*”.

Desde o início do século XX a corporeidade é estudada e privilegiada no estudo do movimento – o corpo somático (sentido), o corpo mecânico (ação), o corpo energético (tônus), a imagem corporal (representação mental do nosso corpo).

O corpo consciente é aquele que é capaz de acolher, pôr em ordem e conservar a informação de seu próprio funcionamento e do meio (físico e humano). Um corpo dotado de sutileza e, principalmente, um corpo que emite informações e emoções através dos gestos.

Diante do corpo apresentado anteriormente, entendemos que o corpo de professor não é somente território próprio mas, também, lugar de encontro, que, na sua complexidade, tem manifestado novas opções no mundo da vida.

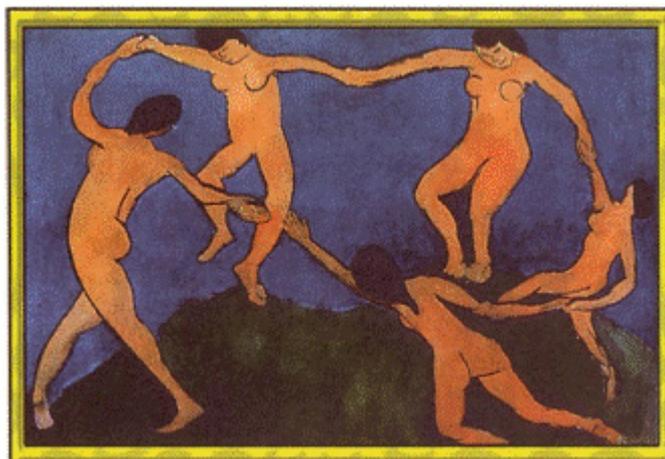
A questão do corpo atravessou o século XX e mantém-se como uma das mais importantes discussões da atualidade.

Levin (1995) afirma que ao sermos captados pela linguagem, diferenciamos-nos do Reino Animal, deixamos de ser puro corpo e, pelo ingresso ao universo simbólico, podemos tê-lo e, portanto, sermos sujeito com um corpo.

Assim, o corpo é construído, constituído, a partir de uma história que começa e se desenvolve sem que o indivíduo possa escolher nada dela.

Serres (2004:53) nos leva a um olhar criativo sobre o corpo, sobre a plasticidade do corpo, além de ressaltar a importância de sua metamorfose: “*O corpo pode tantas coisas que o espírito se espanta com isso.*”

Ainda para Serres, o poderoso charme das fábulas, dos contos de fadas, das danças, emana das suas múltiplas simulações: os bichos falam, as fadas voam, o bem luta contra o mal, as danças celebram os ritos. Deste modo, fascinam as crianças porque, munidos da mesma liberdade que os bailarinos e os ginastas, seus corpos se prestam a todas as transformações possíveis. “*Corpo pode produzir inúmeras metamorfoses possíveis*”. (Serres, 2004:59)



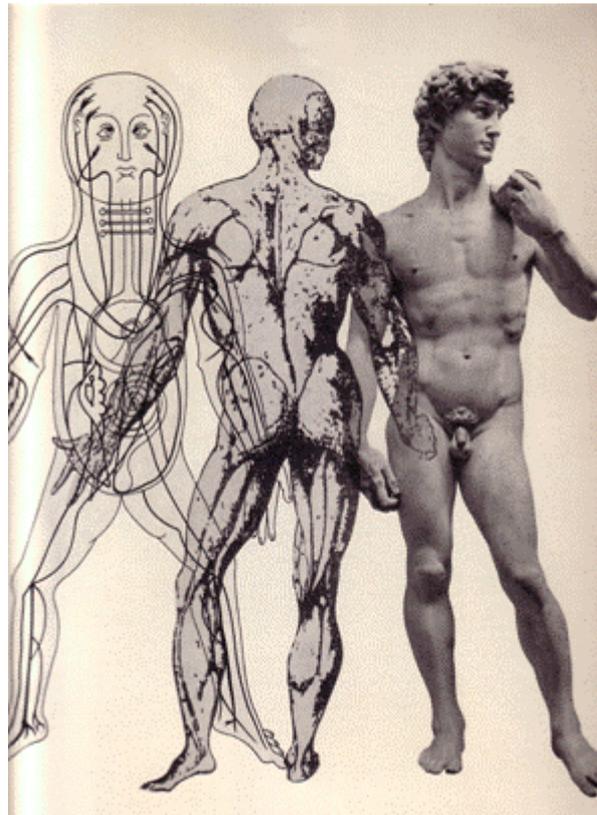
(A Dança, Matisse – História da Arte, 1978)

O mesmo autor (2004) acrescenta ainda que a origem do conhecimento, e não somente a do conhecimento intersubjetivo, mas também objetivo, reside no corpo. Não se pode conhecer qualquer pessoa ou coisa antes que o corpo adquira a forma, a aparência, o movimento, o *habitus*, antes que ele, com sua fisionomia, entre em ação.

Partindo deste princípio, acredito, também, que o professor só conhece seu aluno a partir do olhar de seu próprio corpo. Entendendo seus movimentos e suas ações, poderá entender a expressão corporal de seus alunos. Poderá ampliar seu modo de atuar,

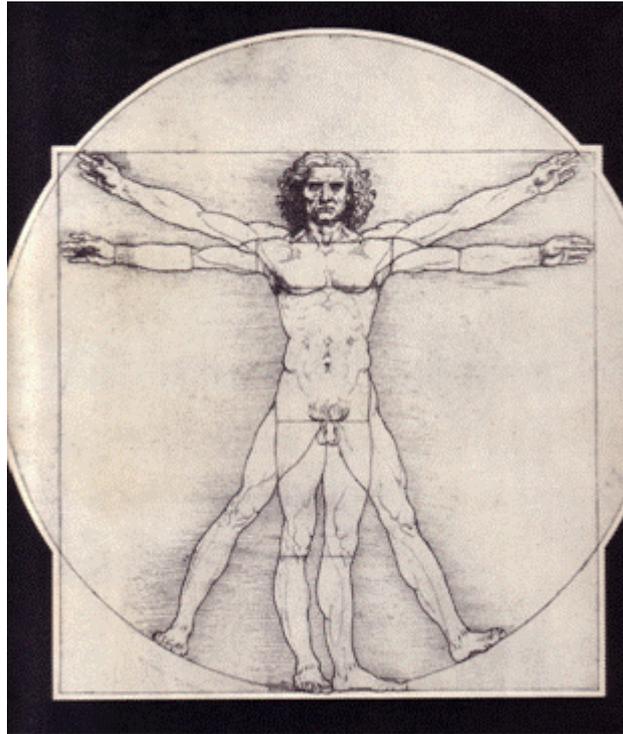
compreendendo que todas as abstrações necessariamente passam pelo registro das ações, ancoradas no corpo.

Para Jerusalinsky (1992), o olho pictórico tem difratado, através dos tempos, o que o olho humano sofre em impacto simultâneo. Se no classicismo renascentista transparecem as longas horas de estudo sobre ossos, músculos e tendões, sobre o que se adivinha sob a pele, realizadas por Michelangelo, ou por Leonardo Da Vinci, no impressionismo prevalece a imagem, produto subjetivo da percepção, como na versão de decomposição de luzes de

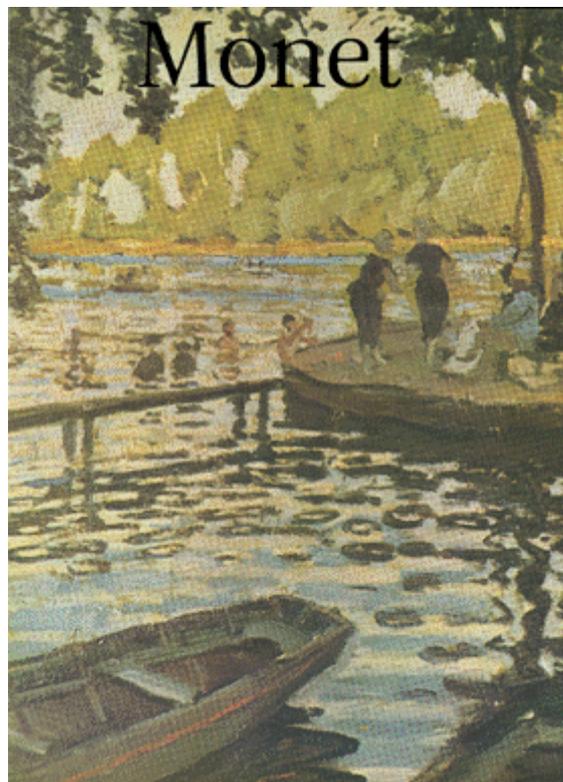


Claude Monet

(História da Arte, Michelangelo: 66)

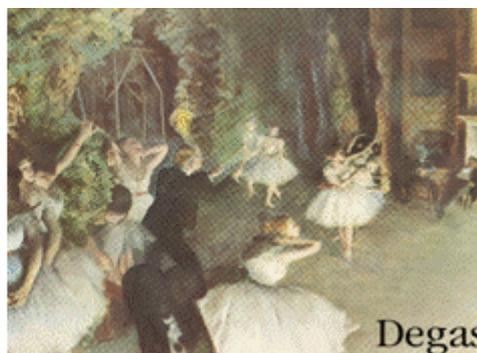
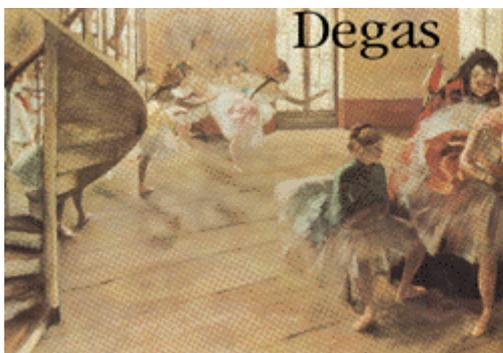


(História da Arte, Da Vinci: 105)



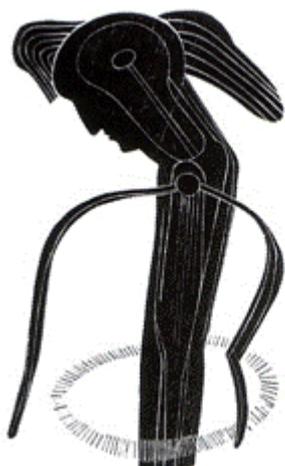
(História da Arte, Monet: 98)

A arte, por sua capacidade intrínseca de representação e materialização do “espírito” de uma época, mostra-se como elemento fundamental para a compreensão da expectativa do corpo que vai se manifestando na modernidade.



(imagens: História da Arte, Degas: 208)

A popularização da fotografia, juntamente com a difusão em larga escala do uso do espelho, acentua o interesse dos indivíduos por sua dimensão corporal. Também observamos que a pintura é outra das formas de arte que apresenta tendências influenciadas pela ciência, no que diz respeito às formas de representação do corpo.



Prefeitura do Rio (org.), Gesto, 2003:41,43

É Serres (2004:138) quem afirma que: *“O corpo pode; não se desloca apenas sobre o trajeto daqui para acolá, mas forma-se, deforma-se, transforma-se, estende-se, alonga-se, figura-se, desfigura-se, transfigura-se”*.

Apoiando-se no olhar de Votre (2001), entendemos que a partir do momento em que as questões relativas ao corpo assumem um lugar de destaque nas sociedades ocidentais contemporâneas, as ações humanas são compreendidas no contexto social-histórico-cultural.

Corpo, corporeidade e imagem corporal são construções humanas edificadas na rede de relações que o indivíduo estabelece com o mundo real e o imaginário. Desta forma, o projeto de corpo está diretamente relacionado à imagem corporal desejada, colocando em jogo a questão da identidade pessoal e social.

“Reconhecer-se enquanto corpo só é possível porque os outros também têm um corpo”. (Levin, 1995:57).

Analisando Shilder, Levin esclarece que a imagem corporal é constituinte do sujeito desejante, constitui-se no dever histórico da experiência subjetiva, é inconsciente, própria de cada sujeito, é incomparável e incomensurável e se constrói de fora para dentro. Não é o corpo quem fala e, sim, o sujeito através de seus movimentos e de seu corpo. Isto pode ser traduzido em corporeidade.

Dentre as experiências corporais, vemos o prazer dos movimentos de giros, balanços, saltos e quedas que desde cedo são vivenciados pelos indivíduos em sua formação.

Para Levin (1995), o corpo de um sujeito é letra, é gramática e é lido pelo outro enquanto tal. Lê-se o sentido e, por isso, o corpo é de ordem do imaginário e, como a imagem não diz, necessita de um Outro que inscreva um dizer no corpo, que torne imagem do corpo e que metaforize seu “toque” significante. Mais uma vez afirmo que é o professor, depois da família, quem inscreve esse dizer no corpo da criança. Os dois, através do corpo, compartilham de novas aprendizagens.

Neste sentido, Bueno (1998) diz que para se construir a noção de corporeidade o melhor canal é por meio dos movimentos. Essa construção se dá pela imagem corporal.

O indivíduo age no mundo através do seu corpo, especificamente através do movimento. Na maioria das vezes se constata que na escola os movimentos acabam restritos a momentos do recreio ou nas aulas de educação física. A expressão livre pode ser entendida como indisciplina e não como uma outra forma de aquisição/contrução de conhecimento. É importante o professor descobrir, criar e recriar os padrões corporais que desenvolvem seu comportamento e por ele são desenvolvidos, buscando as experiências que a consciência do movimento proporciona, reorganizando, assim, sua corporeidade.

“Por que negar à criança, ao adolescente, ao adulto, a chance de continuar a aprender brincando, tendo prazer? Isto não tem nada a ver com indisciplina, com o caos.” (Vianna apud Garcia, 2002:29)

Cena 3: PAS-DE-DEUX- CORPOREIDADE E RELAÇÃO EDUCATIVA

“A corporeidade é o ambiente geral no qual os corpos se situam uns em relação aos outros, sejam os corpos pessoais, os corpos metafóricos (instituições, grupos), os corpos naturais ou os corpos míticos. É, portanto, o horizonte da comunicação que serve de pano de fundo à exacerbação da aparência.” (Maffesoli, in Ferreira Gomes, 2001:134)

A ausência do adulto priva a criança tanto de referências quanto de um pano de fundo que é a segurança essencial para seu desenvolvimento.

O adulto tem o lugar de mediador entre o mundo da criança e o mundo exterior que pode ser simbolizado através da brincadeira, do desenho ou da escrita.

É essencialmente através do contato com o adulto que a criança vai experimentar o corpo e suas possibilidades corporais.

A comunicação da criança com o mundo que a rodeia é realizada essencialmente pelos modos tônico-afetivo e tônico-gestual. A afetividade é a “base interna” de todas as possibilidades de ação da criança.

Da mesma forma que a disponibilidade da mãe era condição da disponibilidade da criança, a disponibilidade do educador, aquela que se traduz na autenticidade da pessoa, na sua corporeidade, continua a ser condição da qualidade da comunicação que a criança vai estabelecer no mundo da escola.

A relação é importantíssima para a expressão do corpo.

*“Digo sim porque te quero.
Digo não a você porque te quero também.” (Garcia, 1992)*

Nosso corpo se movimenta no tempo e no espaço. Na relação professor/aluno é importante que os dois construam novas posturas e atitudes diante da vida. Jogos corporais, relaxamento, música e ritmos, teatro, folclore, seriam veículos de vivências e fariam parte de uma proposta de educação em que não haveria respostas certas, mas respostas individuais.

Nessa relação também o amor e o afeto são fundamentais e a comunicação, enquanto função essencial, inscreve-se nos lugares mais humildes e nas situações mais banais.

O processo de ensinar se dá em espaços/tempos nos quais sentimentos de toda ordem estão presentes: valores, crenças, amor, medo.

Nesses encontros professor/aluno, vivenciando plenamente a corporeidade através do movimento, o professor transmite conhecimento. Busca, em suas posturas, flexibilidade, criatividade e bem estar para ensinar.

Para Garcia (1992), o meio mais importante para levar a uma relação autêntica é a brincadeira³. A brincadeira através da comunicação corporal com os objetos e com os outros.

A brincadeira é a vivência mais natural da criança e é por isso que a espontaneidade, a alegria e a diversão são características de sua própria natureza. Através do jogo espontâneo ou simbólico o adulto pode observar a motricidade, a forma de estar e de ser de cada criança, a vivência que cada uma tem do espaço, dos objetos, do outro.

As experiências do movimento através do brincar aumentam a função cognitiva, pois o movimento é a chave da percepção, que começa através de uma grande variedade de experiências sensório-motoras.

Neste processo, as crianças, compartilhando e interagindo com o educador, que está presente em seu próprio corpo (corporeidade), e com as outras crianças, organizam progressivamente a percepção de si própria, de seu corpo, de suas emoções e de suas necessidades.

É ao redor do corpo e em função dele que o espaço se estrutura, os objetos se dimensionam e as seqüências temporais se estabelecem. Por este motivo, a percepção do próprio corpo presente na corporeidade de professores e alunos é o ponto de partida da Educação na escola.

³ O brincar e a brincadeira estão mais detalhadamente apresentadas no capítulo 3.

CAPÍTULO 2

PEQUENOS SOLOS

“É preciso que o homem possa conhecer mais seu corpo, abrir espaços de escuta e de troca, de afeto, de acolhimento, enfim, de intercâmbio de saberes plurais”. (Mont’Alverne Chaves & Guedes, 2005)

Corpo, imagem do corpo, movimento, vida e educação. Essas palavras constantes em minha vida, aos poucos, como a correnteza dos rios, vão me levando a encontrar pessoas que dançam no mesmo ritmo que eu, embora com coreografias diferentes.

As conversas que apresento, a seguir, traduzem um fazer pedagógico permeado de movimentos corporais flexíveis, criativos e disponíveis que, em minha opinião, fazem também parte do paradigma que acredito e adoto neste trabalho, que é o paradigma da **complexidade**. Uma visão que integra razão e emoção, que fundamenta o nosso pensar científico; uma visão que respeita o intelecto, o saber científico, o saber da vida e o saber do corpo.

CENA 1 – O Movimento de Clara

“É preciso desarmar tudo isso, para que cada um possa encontrar seu próprio movimento, sua forma pessoal”. (Vianna, 1990: 27)

A professora Clara aceitou, com prazer, participar da entrevista.

Sua fala é tranqüila, suave e passa uma sensação de bem-estar ao contar fragmentos de sua história de vida.

É doutora em Ciências Humanas/Educação pela PUC-Rio e formada em Recuperação Motora e Terapia por meio da Dança pela Escola Angel Vianna e é pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Estácio de Sá.

A Prof^a.Clara teve uma infância muito tolhida do ponto de vista do movimento. Foi a primeira filha e tinha um irmão adoecido, cuja imobilidade a privou de brincar e se movimentar livremente, dentro e fora de casa.

Cedo, cedo, descobriu os livros. A escola foi um universo importante para ela e viveu estudando quase quarenta anos. *“Era uma cabeça andante⁴”,* como dizia uma amiga sua.

“Meu contato com a dança aconteceu tardiamente. Para mim, a dança só pode emergir a partir da consciência do mau uso que fazia de mim mesma.”, diz Clara..

Em 1991, resolveu fazer um trabalho corporal. Sua justificativa era bem singular. Ao passar todos os dias em frente à Escola Angel Vianna ficou curiosa sobre aquele Centro de Movimento e Arte.

Seu desejo ficou latente e só se concretizou, anos depois, quando se mudou para Botafogo, mais perto desse Centro, e então decidiu conhecer o que era aquele trabalho.

A primeira experiência nesta área foi com a Terapeuta Soraya Jorge, que realizava um trabalho intitulado de **Dança Livre**, e que foi escolhido aleatoriamente. No início ficou bastante assustada, pois se deparou com o inusitado. Após um ano de vivência nesta experiência precisou interrompê-la, por motivos relacionados à doença na família.

A vontade de retornar era grande.

Em 1993, descobriu que perto de sua casa havia um grupo que trabalhava com o Movimento Harmônico, Grupo Coringa. Ficou sete anos realizando este trabalho, no qual a Terapia Corporal fazia parte das atividades. Depois desse tempo, decidiu voltar à Escola Angel Vianna, pois sentia necessidade de um trabalho mais sistematizado em cima de sua própria estrutura corporal. Segundo a Prof^a Clara, ela só poderia trabalhar com o outro se sua consciência corporal estivesse estruturada e equilibrada. Compartilho plenamente de sua opinião, quando me refiro, nesta pesquisa, que a complexidade da vida significa aceitar, também, que cultura e corporeidade são fenômenos igualmente complexos, enraizados na própria vida e que precisam ser reconhecidos em nós mesmos e no outro.

Na Escola Angel Vianna fez um ano de pré-profissionalizante e entrou na disciplina Expressão Corporal e Terapia através do curso Dança e Recuperação Motora.

Clara foi, aos poucos, entrando na área de movimento e corpo. Em 1997, descobriu um trabalho maravilhoso criado por uma fisioterapeuta mineira, Nereida Vilela Pontes, intitulado de Leitura Corporal. É um trabalho que mapeia emocionalmente todo o corpo, todas as patologias e todas as sensações. Uma construção.

Chegou o momento em que sentiu a necessidade de divulgar suas experiências. Na verdade, procurou reunir todos os conhecimentos de história e memória acumulados na

⁴Os textos em itálico são as falas, na íntegra, das entrevistadas.

Universidade com o que aprendeu em Leitura Corporal e buscou divulgá-los através de workshops, oficinas e palestras.

O mestre Michel Maffesoli (2004:44) nos alerta que a sensibilidade que cimenta nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome dum suposto conhecimento “verdadeiro” e acrescenta:

“...é isto justamente o que nos preocupa: saber reconhecer, indo além de todas as suas vicissitudes, a riqueza e a fecundidade da vida de todos os dias. Para tanto, é preciso aceitar pôr abaixo múltiplas barreiras, erguidas friamente por uma atitude dita “científica”, sempre mais ciosa em gerir algo adquirido do que em empenhar-se resolutamente no desbravar de caminhos pouco ou nada assinalados.”

Acredito, ter sido esta a consciência de Clara. O respeito pelo sensível na Educação.

Seu trabalho busca realizar o mapeamento emocional, leitura simbólica e o reconhecimento do próprio corpo através do movimento e do desenho. A partir desses dados pode-se fazer um trabalho individualizado: *“A idéia é que você, ao se conhecer, dá um sentido, uma direção a sua saúde”*. Para a Prof^a Clara, o adoecimento é uma tentativa de volta à saúde. É importante descobrir que padrões de comportamento mudar. É uma concepção de educação ou de reeducação, sendo um jeito de integrar-se. Na opinião da Prof^a Clara, *“dentro da universidade nós distorcemos o uso da razão. Temos um bom treinamento intelectual.”* Afirma, ainda, que *“o trabalho sadio do intelecto é nomear ou conceituar o que se vive, o que se experimenta, nada além disso.”*

E eu digo, experimentamos com o corpo.

Em toda a conversa com Clara ficou entendido que, quando o corpo tem mais vitalidade, uma pessoa é mais sensível aos outros e aos seus sentimentos.

Nas palavras de Lowen (1984:228) :

“O fenômeno da empatia em que uma pessoa consegue perceber o que a outra está sentindo, acontece quando dois corpos vibram na mesma onda.”

Essa onda traduz-se no movimento corporal em que intercâmbios acontecem e para a educação constitui um procedimento privilegiado para alcançar a abstração, a partir do concreto.

Só que, segundo a Prof^a Clara, o conhecimento é muitas vezes usado como instrumento de poder e aí começam as distorções: a arrogância, a classificação das pessoas, a

exclusão. E reforça que *“O Trabalho Corporal facilita a realização de práticas democráticas.”*

Algumas vezes a Prof^a Clara notifica que se fala muito no interior da escola e da Universidade sobre democracia, mas que praticamos pouco. *“E quando se entra numa sala onde se encontram pessoas diferentes, cada uma com sua história, com emoções variadas, com diferentes aparências físicas, aprende-se a trabalhar com a diferença e a realizar a prática democrática.”*

O Trabalho Corporal mostrou a Clara como podemos lidar na sala de aula com a diferença, sem querer homogeneizar e hierarquizar. A escola tradicional homogeneiza e a partir de um modelo racionalista, mecanicista, excludente. Essa foi uma grande aprendizagem para ela. Ressalta que *“como educadores, somos convidados a criar um novo tipo de sensibilidade e atitude pedagógica.”*

Aqui lembro Rubem Alves (1995:3):

“ (...) o que nos separa dos animais é que os pensamentos que moram na nossa cabeça desandaram a proliferar, multiplicaram-se, cresceram. O que teve vantagens indiscutíveis porque foi graças aos pensamentos que moram na cabeça que o mundo humano se construiu. A filosofia, a ciência, a tecnologia cresceram tanto que chegaram a entupir a sabedoria do corpo. O conhecimento vai crescendo, sedimentando, camada sobre camada, e chega o momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo”.

Em minha conversa com a Prof^a Clara, ressalto que mesmo em uma escola tradicional, onde reinam práticas pedagógicas mais rígidas, os professores podem trazer para o interior da escola, este novo olhar numa perspectiva de educação para a sensibilidade, incluindo a dança, a poesia, a música. Não é tão simples. Vai exigir, é claro, uma formação humana/de professores adequada, ou seja, o entendimento de que o movimento corporal através do lúdico nos leva a encontrar a parte poética da vida. (Morin, 2001).

Uma outra afirmação da Prof^a Clara diz respeito ao significado da disciplina. Na escola regular, ela acredita que se vive a imposição da disciplina do externo para o interno e no trabalho corporal a pessoa precisa direcionar a atenção para o corpo inteiro e não só na cabeça. Articulamos nossos movimentos com a nossa respiração, com o eixo e com o espaço. *“Isso é presença no mundo.”*

Através de fragmentos de sua história de vida, acredito que a afirmação da Prof^a Clara inclui, também, alguns professores que, como eu, acreditam ser possível o professor trabalhar

em sala de aula com o corpo inteiro, “presente no mundo”, presente na atividade e na educação.

Em um recente trabalho no Arquivo Cândido Portinari, Clara lembrou e falou o seguinte depoimento de Augusto Rodrigues: “*A disciplina da arte é a disciplina do corpo inteiro*”.

Será que poderíamos entender estas idéias dizendo que “A arte de educar é a arte da disciplina do corpo inteiro?”.

A disciplina construída está apoiada em um respeito a si mesmo, aos seus limites e a um auto-conhecimento. Se nos conhecemos e sabemos nossos limites, respeitamos o limite do outro. A experiência corporal só enriqueceu o olhar da Prof^a. Clara no campo da Educação, acredito.

Perguntando a ela como seria possível articular Educação e Movimento, respondeu que quando entramos na escola, esse movimento de homogeneizar as pessoas acarreta um processo de dissimulação. Existem regras a serem cumpridas na relação pedagógica.

“Hoje em dia, continua, os estudos sociológicos mostram que a construção da subjetividade não se dá só na escola. Dá-se fora da escola e até contra a escola. Toda essa discussão sobre crise da escola tem a ver também com a construção da subjetividade. Tem muitos alunos que interiorizam os rótulos sofridos dentro da escola”.

Ela continua afirmando que “*na aula de dança o conhecimento é o conhecimento vivido. Só se conhece o que se experimenta com o corpo*”. Afirma, ainda, que: “*O campo da arte é, por excelência, o da expressão, e o da educação é, sobretudo, o da interiorização da sociedade, da sua cultura e da reinvenção da nossa humanidade*”. E acrescenta: “*Quando você junta educação escolar e movimento, pode se dizer que precisamos acabar com essa simulação, homogeneização, vamos criar propostas personalizadas de ensino. Ligar educação e movimento é liberar a exposição da dissimulação, de homogeneização. A criança precisa ser vista em sua globalidade*”.

O diálogo com Clara não parou por aí. Fui convidada por ela para abrir uma workshop sobre Leitura Corporal, que aconteceria em sua sala de trabalho.

No dia combinado fui apresentada ao grupo, bastante eclético por sinal: uma psicóloga do Detran, uma assistente social, uma artista e advogada e uma artesã, além da Prof^a Clara. Realizei uma prática explorando o ritmo e o corpo no espaço, com movimentos individuais, em dupla e com o grupo. Finalizando, sugeri que usassem folhas secas da amendoeira, cola e uma folha de papel e confeccionassem com as mãos qualquer coisa que simbolizasse os movimentos realizados e os sentimentos vividos.

Após a vivência ouvi depoimentos interessantes.

" - Estou me sentindo uma borboleta no casulo, por isso enrosquei a folha."

" - Resolvi preservar o caule e recortar as laterais da folha, pois fiz uma recente cirurgia na coluna e é assim que me sinto, me reorganizando em meu próprio corpo."

Depois, com papel crepom, dei a idéia de fazerem um presente para dar para alguém. Mais uma vez o grupo sinalizou o quanto precisava se abrir e coordenar o movimento, a criatividade e o lúdico.

" - Nossa! Há quanto tempo não brinco com papel crepom!"

" -Vou fazer uma cesta de flores, mas não sei por onde começar!"

" -Hum! Acho que meu presente está tão "fraquinho" ! Como sou envergonhada!"

Fechamos a manhã percebendo que a música, a expressão livre e o movimento trouxeram um grande bem-estar àquele grupo, que estava pronto para continuar o dia de estudos e palestras.

Esta proposta faz parte das oficinas que venho realizando com professores da Educação Infantil, quando convidada, para estimulá-los a se descobrir, a se conhecer, a lidar com seus limites, suas possibilidades e suas dificuldades corporais. Um caminho para o conhecimento do corpo.

A conversa com a prof^a Clara foi instigante, tecida na complexidade de sua vida, que expressa razão e emoção.

CENA 2 : O Passo Firme de Drika

"E a realidade começa no cotidiano, nas coisas mais simples como, por exemplo, o sabor dos tomates frescos, o contato com os seios da avó, o balé das nuvens do céu, os movimentos musculares do jardineiro no desempenho de suas funções". (Vianna, 1990:12)

Drika é a jovem Diretora de uma escola, a Casa Monte Alegre. Um encontro interessante que reavivou suas lembranças, e suas idéias foram se harmonizando com as minhas, com o que busco compreender na minha pesquisa.

Ao chegar à Casa Monte Alegre, que atende a uma clientela das redondezas da Rua Monte Alegre, em Santa Teresa, o impacto visual foi grande – simples e aconchegante, é toda decorada com trabalhos e referências das próprias crianças, demonstrando um grande respeito e integração pelas suas idéias e habilidades. Uma alegria para a vista.

Paulo Freire, citado por Drika nos Anais do ano de 98 da Casa Monte Alegre, já nos apresenta o clima afetivo facilitador da escola, quando diz:

“O coletivo das crianças é marcado sempre por aguçadas diferenças – de gostos, de modos de agir e de expressar-se, de lidar com o afeto, a raiva, as nossas propostas. Produzir situações de trabalho prazeroso em comum, colocar em jogo a cooperação, propor brincadeiras desafiantes e gostosas são mais do que estratégias, são quase que rituais cotidianos que nos fazem transmutar a diversidade em riqueza, o que nos permite reconhecer o outro, conhecendo-nos mais a nós mesmos.”

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra (...), sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar, não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (1998:2).

Aqui se expressa uma educação para a sensibilidade. Drika vai sinalizando, sempre, pontos que são lições de corporeidade.

Começamos a conversa falando de sua vida até chegarmos ao trabalho educativo na escola.

Drika fez vestibular para Psicologia e, neste momento, começou também a trabalhar em creches. Até mesmo antes, já havia tido várias experiências com o corpo, através da capoeira, da dança, da yoga. Foram momentos prazerosos e importantes para sua vida. Descobriu a Ginástica Orgânica, com movimentos próximos à dança criativa e à expressão corporal, que trabalhavam seu próprio corpo, mas também o grupo. Sentia-se reconhecida, valorizada pelo grupo. Na sua formação estavam interligados corpo, educação, criança, saúde, cultura e arte. Essas sensações a conectavam com a sua infância. Naquela época, as sensações corporais estavam presentes em suas brincadeiras. Sentia grande bem estar que poderia ser traduzido em saúde, vida e cultura. Resolvia suas questões pessoais, dúvidas, medos e alegrias brincando com fantasias, bonecas, teatro ,etc.

Sua opção pela Psicologia resultou de uma vontade de trabalhar com criança, com saúde, com arte. Tinha consciência de que esse era o caminho para o desenvolvimento, mas havia a dúvida de querer ser ou não professora. Foi traçando sua trajetória profissional sabendo o que não queria: ser bailarina, trabalhar com a clínica.

Começou o curso de formação com Angel Vianna. A experiência foi transformadora para ela, pois ficou evidente a sensação de que quando se assiste aulas, na escola regular, ou se dá aulas, o corpo está ali, mas não necessariamente a mente.

Quando você trabalha com o corpo, isso não ocorre. *“Você tem que estar presente por inteiro”*. O trabalho criou raízes para a sua vida pessoal e profissional com toda a sua inteireza. *“Qualquer formação pessoal é fundamental para a vida: se descobrir”*. *“Meu corpo mudou. Comecei a perceber meu eixo, meus encaixes, meu ritmo, minha respiração”*.

Nessa época, sua vida constava de Faculdade, curso da Angel, creche e, nos fins de semana, teatro de bonecos. Começou, também, a ter experiências como professora com todos esses conteúdos.

Na Faculdade e na família sentiu toda a oposição e falta de apoio quanto a esta sua nova formação. O curso de Psicologia, para ela, também, não se adequava às idéias de vida, de realidade e com as sensações. Eram conteúdos muito abstratos, além do agravante de ter encontrado alguns professores que se colocavam em uma posição distante e negativa em relação aos alunos.

Drika começou a entender, pelas experiências vividas em outros espaços educativos, a opção das suas escolhas.

Os professores, ditos conhecedores da psicanálise, se colocavam elitizados e não era isso que ela queria. No final do curso, a Psicologia Escolar e o Desenvolvimento Infantil começaram a encaixar as peças que faltavam para a escolha de um caminho profissional: a Educação Infantil. Nesse momento, seus interesses a levaram à descoberta de que era bom estudar. Drika é apaixonada pela leitura.

A Pós-Graduação foi em Educação e todos esses conhecimentos foram se agregando às suas experiências com o corpo, com a criatividade e com a arte. O elo comum era a expressão e o sujeito. As especializações foram em Educação Infantil, na PUC.

Há dez anos atrás abriu a Casa Monte Alegre, que foi o lugar onde pode reunir e viver as suas experiências pessoais e profissionais, como professora e diretora. Um trabalho de corporeidade.

Todas as propostas que sempre imaginou executar em seu trabalho e que assustavam as outras instituições em que trabalhou, se tornaram viáveis na Casa Monte Alegre.

“Desde o início, um dos pilares de nossa proposta pedagógica é a potencialização das interações sócio-afetivas. Trata-se de trabalhar com cada criança a abertura para o outro: trocar, falar-escutar, negociar, dialogar.”

Atividades como uma tarde na casa dos amigos da sala, conhecer os brinquedos, lanchar com os pais, cozinhar, encenar peças de teatro, visitas ao armazém do bairro são momentos prazerosas para as suas crianças. “*Vamos fazer as receitas de pães para a escola, juntar com as receitas trazidas pelas crianças, vamos fazer pão na escola*”. Ação e emoção juntos.

Drika assume a idéia de Escola para além de muros, em conexão com a vida, com a sociedade, com a saúde, em contraponto com a escola compartimentalizada e com saberes isolados, como afirma Edgar Morin em suas idéias sobre conhecimento e Educação. Compartilho as idéias de Drika buscando Morin “*É preciso estimular ou despertar a curiosidade e orientá-los para problemas fundamentais da nossa própria condição*” (Morin, 2001:40)

E Drika acrescenta: “*Fomos construindo a nossa Pedagogia dos Projetos com a nossa história. Em nosso dia a dia construímos conversas comuns nos rodões, fazemos brincadeiras coletivas nestes momentos, cada um narra seus pesadelos, ou conta de seus bichos de estimação, e por aí nos constituímos como um grupão. No mundo íntimo dos subgrupos, aprofundamos alguns temas, encontramos-nos com objetos da cultura (livros, enciclopédias, músicas, textos diversos, etc), pesquisamos, inventamos, fazemos teatros, aventuras, vida*”.

Nesse ponto, minha escuta de pesquisadora encontra um elo importante. As professoras também brincam e se movimentam quando estão nas reuniões. E por que isto não acontece regularmente nas reuniões de professores? O intelecto e o corpo vibrando juntos. Uma educação voltada para o sensível seria um caminho interessante.

O diálogo da escola com a vida mostrou-se sempre muito intenso para Drika: “*Na Pós Graduação em Docência Superior e no Mestrado, conheci a Pedagogia da Complexidade de Edgar Morin. Aprendi que existe complexidade de fato quando os componentes que constituem um todo (como econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo e o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo e o todo e as partes.*”

Do ponto de vista de Drika, a escola é um laboratório onde se está sempre enfrentando desafios diversos, mas as lições de complexidade e de corporeidade podem ser vividas e tornar o ambiente mais agradável e mais humano.

A experiência corporal é uma marca forte no seu jeito de pensar a escola. Em termos de imagens pensa em presença. O exemplo dado é uma cena na qual participou (Casa Monte Alegre, 1998:19) “*Há um mês, estava em sala de aula, substituindo uma professora. Resolvemos, as crianças e eu, brincar de cachorrinhos mãe-filhos. Fizemos um enredo. Eu*

pegava os cachorrinhos, catava pulgas, fazia carinho. Realmente entramos no clima da dramatização. Essa experiência foi tão forte para as crianças, que, até hoje, quando me vêem, me convidam para brincar de cachorro”



(Casa Monte Alegre, 1998:19)

Drika questionou: *“Qual a diferença? Por que foi tão marcante?”*. A resposta veio dela própria, percebendo que naqueles minutos havia se conectado inteiramente com as crianças. O prazer corporal foi compartilhado, entre todos, na brincadeira. E a experiência foi intensa; as crianças rolaram, foram tocadas, acarinhadas, engatinharam, arrastaram, etc.

Esta cena foi inesquecível e, segundo Drika, foram trabalhados uma série de objetivos pedagógicos, num clima lúdico e afetivo, de muita criatividade – espaço, linguagem, socialização, esquema corporal, etc. Também acredito nesta conexão, nessa forma de ensinar. Se em uma escola já é possível realizar um trabalho através da corporeidade, buscarei, através deste estudo, apresentar caminhos para que outras escolas conheçam e se sensibilizem com relação a este tema. Já é um começo!

“É pela sintonia do lúdico que fazemos contato. Apostamos no brincar com o outro, criança ou adulto, vivendo diferentes papéis nos quais as crianças começaram a se desafiar mais na esfera imaginativa, ampliando as relações com o real, disse Drika.



(Casa Monte Alegre, 1998:9)



(Casa Monte Alegre, 1998:12)

Em relação à formação de seus professores, Drika esclareceu que apesar de eles chegarem com histórias, personalidades e formações bastante diversas, isso é respeitado. Entretanto, as dificuldades são sinalizadas e aceitas, havendo estímulo e apoio às mudanças.

A partir do seu entendimento sobre corporeidade, ela concorda que muitas transformações ocorrem em decorrência da teoria associada à prática, mas também com o convívio e as atividades do dia-a-dia. As mudanças que ocorrem nos professores e nas suas práticas são visíveis quando eles próprios vivenciam na escola o próprio corpo, o lúdico, as diferenças. Nas relações com o grupo, os professores vão construindo a sua prática a partir dos espaços de autonomia e de autoria. São reuniões semanais para que eles coloquem suas questões, suas dúvidas. Nas reuniões de equipe são discutidos e vivenciados assuntos da filosofia da escola. Ainda relacionada à formação dos professores, a escola convida profissionais externos para palestras e workshops semestrais, sobre assuntos variados: educação, arte, cultura.

O planejamento da escola é realizado em conexão com o grupo e com a vida e, para tanto, nada é pré-estabelecido. Os programas vão sendo elaborados, respeitando os interesses das crianças e da equipe, através do diálogo.

Às vezes, esses encontros são substituídos por oficinas, dinâmicas corporais e oficinas de leitura. Além disso, há um investimento na formação dos professores e em seu crescimento pessoal através de cursos de psicomotricidade, literatura infantil e arte-educação. O grupo é muito valorizado em sua diversidade.

As idéias de Drika reafirmaram e me incentivaram a continuar acreditando que a formação de professores tem a ver com o percurso individual de cada um, que ser pedagogo não garante a competência. As dificuldades, segundo Drika, são maiores quando os profissionais vêm com modelos arrumados e são resistentes ao lúdico, ao movimento espontâneo, à música, à dança, à arte, a tudo o que envolve os sentidos, a sensibilidade. Nas palavras de Drika:

“Ao final do ano, muito temos para contar, ou melhor, um mundo de sentidos diversos construiu-se e nós sentimos quase que necessidade, e também prazer, é claro, de costurar as franjas, como que amarrar as experiências para (re)compreendê-las agora, olhando distanciadamente, quase que de fora. Mais do que isto, mora em nós o desejo de compartilhar com os pais e as famílias, mais uma vez”.

As palavras de Brikman (1989:87) têm sintonia com o pensamento de Drika.

“O homem está constituído por uma mente que pensa, uma alma que sente e um corpo que expressa esse todo”.

CENA 3 : Desabrochando para os movimentos livres de Cris.

“Cada pessoa é importantíssima; é preciso observar seu processo e ajudar seu desenvolvimento a partir dele. É mais valioso o próprio processo de desenvolvimento que o eventual resultado que se obtenha dele. (Brikman, 1989:25)

Conheço Cris já há algum tempo, desde quando participamos de um Simpósio de Psicomotricidade.

Seu jeito inquieto sempre me transmitiu uma interrogação diante do seu futuro. Para minha surpresa, encontro agora Cris numa escola grande, desordenada, barulhenta e ela tranqüila, mas ao mesmo tempo alerta, curiosa, disponível e dinâmica. Acho que ela encontrou seu lugar.

Sua história de vida nos esclarece de que maneira sua formação em psicomotricidade, com uma corporeidade mais consistente e estruturada, influenciou na forma de trabalhar com uma turma que precisava de limites mas, também, de um olhar interessado e afetuoso.

Começamos pela sua formação profissional, que foi iniciada cursando a Escola Júlia Kubistchek. Quando pensou em escolher uma Graduação, descobriu em um anúncio, uma Faculdade que oferecia o curso de Psicomotricidade.

“Entrei meio sem saber o que era, mas minha intuição dizia que seria uma boa opção. Durante o curso fui adquirindo conhecimentos teóricos e práticos sobre anatomia, neurologia, psicologia, psicanálise e desenvolvimento infantil. No entanto, o que mais despertou meu interesse, e que seria a base de meu trabalho na educação, foram as atividades práticas relacionadas às atividades lúdicas, ao movimento e ao corpo.

Cris parece estar em sintonia com as palavras de Vianna (1990:63) *“tudo no corpo, na vida, na arte é uma troca”.*

Como ela própria me informou, essa graduação tem muitas disciplinas com oficinas ligadas ao corpo e ao lúdico. Aos poucos, Cris foi se conhecendo melhor, tomando contato com sua própria corporeidade e este contato apontou-lhe para sua própria consciência corporal; um corpo inicialmente com a expressão contida, dura, sem ritmo, mas que,

gradativamente, foi transformando-se em um corpo flexível, plástico e disponível para o contato com o novo, com desafios e com o outro.

“Aprender a desfrutar e manejar o seu corpo como uma totalidade integrada” (Brikman, 1989:22), fazem parte da caminhada de Cris.

No 3º ano da faculdade foi aprovada em um concurso público para o município do Rio de Janeiro. Apesar de toda a insegurança, a possibilidade de estar em sala de aula estimulou sua curiosidade para enfrentar um desafio: ensinar.

No primeiro dia de aula quase chegou a desistir de tudo. A turma era heterogênea, agressiva e, ainda por cima, os espaços interno e externo da escola em nada estimulavam um trabalho educativo lúdico e criativo.

Com intuição, sensibilidade e com a bagagem de conhecimentos que possuía, começou a planejar formas diferentes de realizar o seu trabalho que incluíssem os conhecimentos adquiridos, voltados para o intelecto e para a corporeidade. Além disso, ela se questionou sobre maneiras adequadas que poderia adotar para chegar mais perto daquelas crianças, tão violentas e tão agressivas.

Cris entende que cada pessoa é importantíssima, *“que é preciso observar seu processo e ajudar seu desenvolvimento a partir dela mesma”*. (Brikman, 1989: 25)

Pensou e usou o que aprendera em seu curso: buscar na corporeidade a forma de lidar com os alunos, no espaço e no tempo, estando disponível sem perder o controle e estabelecendo limites. Um desafio enfrentado por Cris.

O espaço de sala de aula transformou-se. As carteiras foram agrupadas em número de seis, de modo que as crianças circulassem por elas escolhendo as atividades de desenho, de massinha e de tinta. Muitas vezes a massinha voava pelos ares e a tinta ia na roupa do amigo ou nas paredes. Em seu íntimo sabia que esse era o caminho, desestruturar para depois ordenar, organizar. Foi assim que ela própria se organizou. Os limites iam aparecendo através da sua postura, tom de voz, olhar firme, direto, mas também afetuoso. Para Cris *“foi um trabalho árduo!”*

As idéias de Mont´Alverne Chaves (2000:32) são pertinentes: *“distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de disjuntar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos dos fenômenos, em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade na multiplicidade de toda a entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar numa totalidade indistinta. Incita a dar conta de caracteres multidimensionais de toda a realidade estudada”*.

Cris veementemente acreditava e procurava colocar em prática as palavras de Lapierre e Aucouturier (1984:25): “*A presença corporal do educador, suas reações tônicas, mímicas e gestuais inconscientes, possuem uma ressonância imediata no comportamento da criança*”.

No pátio, as dificuldades se repetiam. Era um ambiente hostil. Conter a turma era muito difícil. Bem ao contrário dos dizeres de Oliveira (2002:193-194):

“O ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona, esse ambiente, como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe.”

O espaço do pátio não contribuía, pois além de mal cuidado, o único estímulo existente era uma casa de boneca vazia e uma Amarelinha, meio apagada no chão. Lembro, novamente, Oliveira (2002:194)

“A criança desde cedo, reconhece o espaço físico ou atribui-lhe significações, avaliando intenções e valores que pensam ser-lhes próprios. Daí a importância de organizar os múltiplos espaços de modo que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho. O ambiente constitui expressão de um sistema social com suas rotinas, relações, ideologias, etc.”

Como recurso de trabalho, além do que aprendeu em sua formação, lembrou-se das brincadeiras da infância em um livro **Brincar e Reeducar**, de minha autoria, sobre folclore infantil, bem como através das oficinas praticadas no curso de Psicomotricidade.

“Só é possível trabalhar com a devida responsabilidade e cuidado a plenitude do outro, quando já se tem enveredado pelo mesmo caminho”. (Vianna, 2002:17).

No pátio, Cris organizava brincadeiras tradicionais que, por sua simplicidade, facilitavam e estimulavam a imaginação e a sua relação com as crianças. As regras simples a serem seguidas favoreciam as aprendizagens e as aquisições psicomotoras como esquema corporal, lateralidade, organização espaço-temporal, equilíbrio.



Colecionando sucata as crianças conheceram o universo dos brinquedos confeccionados como a bola de meia, telefone, peteca e bilboquê.

Essas atividades contribuíam para facilitar o relacionamento entre as crianças e os brinquedos serviam de mediadores para que alguns diálogos acontecessem que não fossem as constantes agressões.

Na **Amarelinha** exploravam conceitos como perto, longe, esquerda, direita, alto, baixo e equilíbrio (espaço). Na **Batatinha Frita Um, Dois, Três** as crianças experimentavam as sensações de frear o corpo bruscamente e as de velocidade (ritmo). Em **Mamãe posso ir** estavam presentes os conceitos de grande, pequeno, associados às passadas dos bichos. **Pique, Coelho na toca, Chicotinho queimado, Eu com as quatro, Escravo de Jó**, etc, faziam parte do universo lúdico apresentado às crianças. *“Utilizando as brincadeiras encontradas no livro de Marinho (1993) e na disciplina de Educação Psicomotora, descobri as lembranças da infância que me causaram imenso prazer e bem-estar. Consegui compartilhar a alegria de brincar com as crianças. Movimentar meu corpo correndo ou pulando. Era bom”*.

As palavras de Angel Vianna (2002:17): *“Buscar experimentar em si, as experiências que a consciência do movimento proporciona”* reforçam as idéias transmitidas por Cris.

O ano foi difícil para Cris mas o resultado foi satisfatório. As professoras da escola reconheceram um trabalho diferenciado e já pediam a sua ajuda para organizar os planejamentos e os relatórios. Não conseguiu convencer totalmente a Diretora que, às vezes, reclamava dizendo que ela tinha que dar mais aulas e brincar menos... Pessoalmente sentiu-se

gratificada quando, no ano seguinte, viu que seus alunos não abandonaram a escola e muitos conseguiram se alfabetizar. Havia um diferencial em seu trabalho: a consciência e o equilíbrio corporal.

A corporeidade estruturada do professor e a disponibilidade para brincar facilitaram a prática na arte de ensinar da profa. Cris.

CENA 4: A construção de novas possibilidades nos movimentos de Gabi

“Por meio de perpétuas alterações da posição (do nosso corpo) estamos sempre construindo um modelo corporal que constantemente muda”. (Levin, 1995:31)

Gabi trabalha na Escola Hedy, também municipal, situada em Botafogo, duas ruas antes da Escola Minas onde trabalha Cris. As duas foram alunas do mesmo curso e foi Cris quem me apresentou às professoras da Escola Hedy, tão diferente da sua. Em tudo.

Para realizar a entrevista visitei a escola e, com surpresa, constatei que apesar de próximas, os espaços eram totalmente contrastantes.

A Escola Hedy é grande e colorida. As salas possuem mobiliário adequado para a faixa etária das crianças – sete turmas de Educação Infantil e uma turma de creche. As crianças circulam livremente por suas salas. As carteiras são dispostas em “ilhas”, com materiais como tinta, lápis de cera, massinha e casa da boneca. Cada sala possui uma caixa de sucata e a escola possui biblioteca.

Como entender que duas escolas tão próximas possuam qualidades tão diferentes?

A equipe de professores da Escola Hedy é unida e dinâmica e pude observar que o trabalho dos professores é muito bom. Eles seguem a orientação do MEC, realizando alguns projetos com conteúdos específicos. No entanto, passando algumas horas com a equipe, pude observar que existe uma diferença na execução das atividades das professoras. A rotina pedagógica é a mesma, mas a atitude de duas professoras despertou minha atenção. Uma delas é Gabi.

Gabi estudou no Curso Normal da Escola Benett. Quando terminou o curso, resolveu estudar Fisioterapia. Entrou para a Faculdade e já estava no 4º período quando trocou para o curso de Psicomotricidade, na mesma Instituição. Nesta época, já trabalhando na Escola, percebeu que sua preferência era pela Educação e não mais pela Fisioterapia. A definição a

seguir complementa muitas conversas que teve com profissionais da área, na Faculdade. *“Psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e seu mundo externo”*. (Saboya, 1995; 20).

Feita a transferência, seu universo acadêmico mudou. Gabi tinha a intuição de que estava definitivamente traçando o seu caminho profissional.

Além das disciplinas do básico (anatomia, psicologia, biologia, antropologia) e as do profissionalizante (cinesiologia, psicanálise), foi a educação psicomotora que mais a interessou. As oficinas realizada pelos professores propiciaram reflexões importantes a respeito do que é educar. Vivenciando seu corpo no espaço e no tempo através do lúdico, pôde compreender que educação é enfrentar desafios, compartilhar, conviver com o novo e com as diferenças e ter disponibilidade corporal para as crianças.

“ O professor deve servir de nexa, coordenador entre a idéia e a ação” são palavras de Brikman (1989:25), que reafirmam o sentimento de Gabi.

Entendeu, ainda, que o saber não necessita de homogeneização. Já trabalhando na Escola Hedy, conheceu a professora de Educação Física que também acreditava em uma educação pelo movimento, pois cursou uma Pós-Graduação em Psicomotricidade. Uma aliada sua no trabalho que valorizava o corpo.

Ela reconhece que a sua atuação na escola está sendo um grande laboratório. Apesar de a Diretora exigir o cumprimento dos conteúdos programados pela escola, também é flexível quanto à forma de execução.

Gabi trabalha em uma turma com alunos de quatro anos de idade, no período da tarde. Procura integrar os conceitos a serem ensinados com atividades lúdicas bastante ricas – brincadeiras folclóricas, cirandas, acalantos (na hora do descanso) e, principalmente, procura conhecer muito sobre desenvolvimento infantil reconhecendo que *a brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente*” (Oliveira, 2002:160). Ela acredita que isto favorece ao conhecimento profundo da individualidade de seus alunos. Aceita-os estimulando-os a buscar novos caminhos para um crescimento no âmbito do saber mas, principalmente, para a vida seguindo os ensinamentos de Oliveira (2002; 147):

“O indivíduo vive imerso em um espaço em que tanto ele quanto os objetos que o rodeiam formam um grande conjunto de relações que se estruturam com grande

complexidade; daí a necessidade de percebê-las, reconhecê-las e representá-las mentalmente”

CENA 5: Mari brinca no movimento de ensinar.

“O corpo particular de cada um é muitas vezes ignorado e até mesmo excluído, por intermédio de práticas que homogeneízam, restringem e depreciam, caso não correspondam ao padrão ideal”. (Miranda, Calazans et al ,2003:219)

A aparência “*mignon*” de Mari me surpreendeu. Ao vê-la atuar em sala com as crianças, sua presença corporal era tão intensa, que pouquíssimas crianças perceberam que eu observava o trabalho. Ela consegue manter a disciplina com o olhar firme, mas a sua voz é suave e os seus movimentos são acolhedores.

Mari também trabalha na Escola Hedy e concorda que se sente privilegiada de poder usufruir profissionalmente de um espaço tão bem equipado e com uma ambientação bastante adequada para a Educação Infantil.

“Em minha formação, o que faz a diferença é que sinto meu corpo livre, sem bloqueios. Isso me ajuda a interagir com as crianças também com movimentos fluidos, amplos e descontraídos”.

Mari veio de uma família que pôde permitir que seus filhos, na infância, escolhessem as atividades extracurriculares que quisessem. Seus interesses sempre foram ligados à dança e à música – fez aulas de balé clássico e moderno, dança espanhola, jazz, estudou piano e violão.

No entanto, toda essa formação inicial deixou raízes que se refletiram em seu trabalho. Acreditando, uma vez que ela mesma tinha vivido isto, que corpo e movimento são, também, modos de expressão e de comunicação, incorporou-os ao seu trabalho em sala de aula. Segundo Mari, as dramatizações, os jogos, o contar histórias, as cantigas de roda são instrumentos extremamente valiosos para a sua prática escolar. *“Crio e invento histórias, músicas, e eu mesma me divirto ao brincar”.*

Venâncio (Votre, 2001:75) confirma as idéias de Mari quando diz *“O corpo é a dimensão fundamental do homem, porque ele atesta a sua existência. Ter um corpo é inscrever-se na cena imperativa da vida e inaugurar-se como ser humano, inaugurar-se, no tempo e no espaço”.*

Através do corpo as crianças podem exercer a criatividade e desenvolver a linguagem oral, buscar novas formas de expressão, se organizar no espaço e no tempo, liberar aspectos da emoção e da afetividade.

Mas não é fácil trabalhar deste modo. Mari afirma que já ouviu de colegas a pergunta: *“Para que tanto trabalho? As crianças da minha turma aprendem tanto quanto as suas e eu sigo o método tradicional...”*

Nas palavras de Miranda (apud Calazans et al, 2003:219): *“No contexto educacional mais amplo, é fácil constatar como o corpo vem tradicionalmente sendo ignorado enquanto produção do discurso”* percebemos ser esta, também, uma preocupação de Mari.

“Não basta fazer, diz Mari, é preciso estar aberto a novas propostas.” Em sua opinião os professores têm que estar disponíveis para os seus alunos, dando espaço para que eles possam se expressar – o seu corpo, a sua postura, a sua voz, e devem procurar, sempre, transmitir esta sua disponibilidade. É a quebra do ensino tradicional autoritário, distante, rígido, disciplinador.

Para Mari, disciplina e prazer não são incompatíveis. Uma visão do paradigma da complexidade que o pensamento de Morin nos ajuda a realçar: *“é ao nível do paradigma que mudam a visão da realidade, a realidade da visão, o rosto da ação e que, em suma, muda a realidade”*. (Mont´Alverne Chaves, 2000:22)

Em sua prática, o espaço escolar deve ser um espaço de prazer, de encontros, de modo que o aprendizado aconteça prazerosamente. Dá grande valor a todas as suas experiências vividas anteriormente, que a fizeram *“ver como e o que estes espaços podem promover na direção dos movimentos expressivos, dos sujeitos (crianças) e do grupo”*.

Apesar de tantos grupos de estudo, palestras, simpósios, programados pelas escolas Mari afirma que grande parte dos professores têm um discurso diferente da sua prática, que é um discurso aberto, que enfatiza a construção, mais voltado para uma prática tradicional.

Mari continua, mesmo depois de quase quinze anos trabalhando na área da Educação Infantil, interessada neste agir mais livre na escola, dando espaço, voz e vez às crianças.

Como nos dizeres de Serres (2004:69): *“receber, emitir, conversar, transmitir: estes são todos os atos especializados do corpo.”*

Não seriam também atos da prática de ensinar e da forma de aprender?

CAPÍTULO 3

A COREOGRAFIA DA BRINCADEIRA

Cena 1: O MOVIMENTO

“Uma educação diferenciada considera o meio como determinante, mas o que se projeta nesse meio depende dos sujeitos que nele atuam.” (Souza, 2000:14).

Várias tentativas pedagógicas vêm buscando, no jogo espontâneo, as bases para a Educação Infantil. Afinal brincar, pular, rolar, gritar, chorar, rir, fazem parte da natureza da criança onde ela estiver, independente da cultura em que esteja inserida.

O diferencial, neste caso, é a postura do educador: como ele se posiciona diante dessas manifestações espontâneas, os estímulos que oferece, em que momentos de intervenção, como estabelece a relação de limites e prazer, como constrói a relação tônico-afetiva com as crianças. E ainda mais, o quanto sua estrutura psico-afetiva, modulada nos seus movimentos, tom de voz, maneira de olhar e falar, forma de construir suas relações sociais, interfere no relacionamento pessoa a pessoa.

A prática pedagógica coerente com os propósitos de uma educação de qualidade significativa, voltada para a sensibilidade, não pode perder de vista a perspectiva da totalidade do ser e considera a postura do educador de suma importância.

“Os movimentos surgem a partir das emoções particulares de cada um e se transformam em arte quando encontram uma linguagem universal, já que o ser humano tem uma essência comum. A energia brinca no meu corpo.” (Vianna, 1990:66)

Brincar é saúde. Brincar é universal.

O movimento tem grande significado na brincadeira e é através dela que a criança se orienta no mundo e expressa seus sentimentos. Na ação educativa, Piaget (1990:22) afirma que *“o jogo é retratado como uma harmonia das assimilações e de acomodações que implicarão as evoluções dos pensamentos verbal, intuitivo e abstrato”*.

A criança brinca desde que nasce. Se isto não acontece, seus desenvolvimentos físico, intelectual e emocional ficam seriamente prejudicados. A brincadeira é, também, essencial para um bom desenvolvimento psicomotor que, contendo elementos como esquema e imagem

corporal, lateralidade e organização espaço-temporal, é estimulado através da brincadeira. É brincando que a criança exercita de forma global e equilibrada todas essas atividades.

A brincadeira representa uma parceria importante no universo infantil. As experiências, tanto externas como internas, podem ser férteis para o adulto, mas Winnicott (1979) afirma que para a criança essa riqueza encontra-se, principalmente, na fantasia do brincar que é a prova evidente da sua capacidade criadora. Ela brinca com prazer mas esta também é a sua forma de explorar o mundo, dominar angústias, controlar idéias e demonstrar curiosidade a respeito do mundo, das pessoas e dos objetos.

O movimento e os elementos organizadores do desenvolvimento infantil como imagem e esquema corporal, lateralidade, organização do espaço e tempo, e que pela sua importância foram citados mais uma vez, formam as condições necessárias para a aquisição da linguagem, construção da corporeidade e desenvolvimento do pensamento. Sob este aspecto não se pode deixar de mencionar de que maneira a atenção, juntamente com a experiência de tais elementos, vai dar origem ao pensamento organizado para as aprendizagens da leitura, escrita e matemática.

“... a fantasia é importante para a criança que se entrega de corpo e alma à brincadeira”. (Ferreira Gomes, 2001:39)

Ainda em Ferreira Gomes (2001:58), aprendemos com Camargo que diz: *“um corpo que brinca é o melhor receptáculo para um espírito que aprende, que se desenvolve”.*

No início do livro *Homo Ludens* (2004), a idéia de enfatizar a importância da função do jogo presente, tanto na vida humana, como na vida animal, vem de Johan Huizinga quando propõe deixarmos de lado a referência da espécie humana de *Homo Sapiens* e, em seu lugar, tomarmos a designação nova de *Homo Ludens*. A obra *“Homo Ludens”*(2004) faz um contra ponto à idéia de *Homo Sapiens* ao afirmar que a brincadeira pode ocupar um lugar especial durante toda a nossa existência.

“Todos os animais brincam, mas somente alguns, como o homem, conservam na idade adulta a capacidade juvenil de brincar”

(Mauriras-Bouquet,1991:6)



(O Correio da UNESCO, 1991:6)

Para Huizinga (2004), o fator lúdico está sempre presente em todos os processos culturais e nas formas fundamentais da vida social e artística. Nesse ponto, a partir da leitura de outros autores como Le Boulch (1984) e Bethelheim (1988), busco dialogar com a Educação a este respeito. É Le Boulch (1984) que em seu livro *Desenvolvimento Psicomotor de 0 a 6 anos*, ressalta as brincadeiras folclóricas como importantíssimas para a Educação Infantil. Em algumas línguas, segundo Huizinga (2004), existe diferença entre jogo e brincadeira. Neste trabalho, não faço diferença de seu significado, acompanho o sentido da expressão *to play*, da Língua Inglesa, que significa, indistintamente, jogar e brincar.

“Não resta dúvida que o ritmo e a harmonia são fatores comuns, em sentido exatamente idêntico à poesia, à música e ao jogo.” (Huizinga, 2004:178)

Com Kishimoto (1992:121) reafirmo que:

“Ao brincar a criança reproduz as relações que observa em seu meio e vivencia simbolicamente diferentes papéis. Exercita assim, sua capacidade de generalizar, abstrair.”

Cena 2 - DIVERTISSEMENTS⁴

“O Homem só é inteiramente humano quando brinca”. (Schiller, 1991: 5)

A respeito da relação entre a Educação Infantil e a organização da corporeidade da criança afirmamos que ela se estrutura a partir da corporeidade equilibrada do professor. A brincadeira é o elemento de ligação, pois o corpo da criança e o do professor vivenciam sensações e emoções, além de estabelecerem um vínculo afetivo cada vez maior e que é o grande facilitador da aprendizagem.

Por esta razão, acredito que é muito importante que o professor esteja disponível para brincar.

Após visitar um escola particular do Rio de Janeiro, pude observar, como o brincar serviu de mediador da relação professor/aluno pois propiciou ao grupo a possibilidade de sentir-se mais livre corporalmente para ensinar e aprender.

“A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu”. (Huizinga, 2004:179) .

A aprendizagem se dá conforme a forma pela qual o professor apresenta a brincadeira e se está disponível corporalmente para brincar. Através de posturas e gestos, seus movimentos denunciam envolvimento e emoção e os seus objetivos podem ser observados e alcançados. É possível intermediar a relação de brincadeira, fazendo uma parceria com as crianças nesse brincar. Na brincadeira compartilhada com outras crianças e com o professor elas estão num processo de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo, de crescimento.

Há outras portas de entrada possíveis para a brincadeira, se pensada como movimento de corpo, como atividade prazerosa – mesmo dirigida ou em parceria com professores – um fazer lúdico.

A Educação não pode ignorar a corporeidade do professor e a do aluno, assim como as suas fantasias e imaginação. O riso, a gritaria, o salto, as corridas, as girações e os balanceios vivenciados pelas crianças precisam ser sentidos também pelo professor.

Brincadeiras como Amarelinha, Mamãe Posso Ir, e as cantigas de roda estimulam movimentos que organizam as referências corporais no espaço e fornecem ensinamentos básicos para as aprendizagens da leitura, da escrita e da matemática.

⁴ - Pequenas variações de balé

Na Escola Eros, como falei anteriormente, me foi oferecido um espaço de convívio com 9 professores e 50 alunos. Além disso, combinamos que, a partir da relação de proximidade com estes sujeitos, poderia obter a colaboração do grupo e colocar em prática a realização de oficinas com atividades lúdicas do folclore infantil. Fui “brincar” com nove professoras, além da equipe de apoio e da Diretora.

A Escola Eros situa-se em Ipanema, é particular e atende à clientela de classe média do Bairro. O espaço é amplo, arborizado, tem oito salas, um atelier, e sala de música. Trata-se de uma casa adaptada para o funcionamento de uma escola de Educação Infantil. É freqüentada por crianças de 2 a 6 anos. O espaço externo é muito bom, já que tem um pátio grande, mas pouco utilizado pelas professoras até então, como apontado por uma delas.

— *“Só vamos para o pátio na hora do recreio. As crianças dispersam muito.”*

Nas palavras de Le Boulch (1984:182):

“Além de ter grande valor, o folclore infantil, transmitido de geração a geração, mantém a tradição pitoresca, a simplicidade, a carga afetiva e contribui para o desenvolvimento das crianças. Com efeito, o caráter coletivo destas brincadeiras e rodas com a participação da professora fazem com que cada criança encontre uma situação favorável à expressão motora liberada e às aprendizagens.”

As informações colhidas da escrita dos professores e das crianças, nas oficinas realizadas por mim, assim como o material que resultou das vivências, me possibilitaram a análise de como estas experiências afetaram professores e alunos.

Acontece que, nesta escola, as professoras brincam, mas não conseguem compreender bem a relação dessas atividades com a aprendizagem. Não brincam de corpo e alma, apenas fazem a tarefa.

Acredito que Educar significa ir além do mero conhecimento, mas transmiti-lo através da ação, da união, da inclusão, da arte, da música, etc. Confirmo minhas idéias em Camargo quando é citado no belíssimo trabalho de Ferreira Gomes (2001:327) :

“Pensar em educação como movimento: exolucere, do latim, que quer dizer conduzir a algum lugar. A palavra educação não diz o destino, diz apenas "mexa-se", "não fique parado", "faça alguma coisa".”

Os depoimentos das professoras traduzem esta preocupação:

“ Em nosso planejamento há muitas atividades dentro da sala como massinha, pintura, rodinha, etc. O pátio só fica para o recreio.” (professora Carol, 22 anos)

”Fico meio perdida sem saber o que fazer no pátio, então, fico só tomando conta para que as crianças não se machuquem com as brincadeiras.” (professora Juju, 19 anos)

Conversando com algumas crianças, perguntei do que gostavam mais na escola e a maioria respondeu *que era brincar no pátio, no recreio e na hora de Educação Física, era muito bom.*

Perguntei como era a Educação Física e elas falaram:

”A gente brinca!” (Juca, 4 anos)

”A Carla (professora) diz pra gente fazer Cabo de Guerra ou correr e pular por cima do amigo. Eu gosto.” (Lara, 5 anos)

Neste ponto, ouvindo o que falavam, constatei que a professora de Educação Física apenas promovia as brincadeiras. Não compartilhava das brincadeiras, ou seja, sendo também um sujeito delas. A fala de Carol foi esclarecedora:

“Nossa rotina não muda muito. Fazemos nosso planejamento com antecedência. Às vezes programo, planejo e as crianças dispersam com a atividade que programei. Não sei o que faço, se brigo ou deixo pra lá.” (Juju, 19 anos)

Percebi que para as professoras, sair do planejamento, ou não prender a atenção dos alunos, faz com que elas fiquem tensas e sem idéias.

Brincando e vivenciando atividades que as próprias crianças realizam, procurei apresentar aos professores uma nova forma de ensinar conceitos como alto-baixo, perto-longe, atrás-frente, além de estimular a coordenação visomotora e o desenvolvimento cognitivo. Foi muito interessante.

Trabalhei com elas aquilo que vivi durante a minha vida toda dançando.

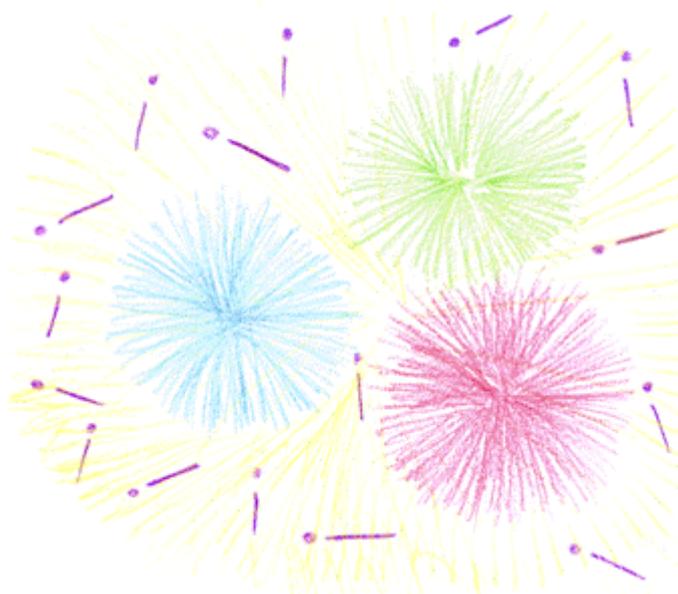
Os objetivos específicos das oficinas visaram explorar o espaço, o ritmo, as coordenações, as percepções, porém foram muito mais abrangentes na medida que propiciaram a vivência de emoções como medo, alegria, saudade. Esses movimentos e sentimentos vivenciados pelas professoras culminaram com a importante descoberta de que o que elas sentiram é sentido pelas crianças em suas atividades na escola. Esses intercâmbios foram facilitadores de um clima educativo favorável ao fazer pedagógico na escola.

Propus oficinas com o objetivo de propiciar às professoras a oportunidade de vivenciar as mesmas sensações corporais vividas pelas crianças. Como recurso utilizei as atividades

folclóricas porque, assim como Le Boulch (1984) e Lapierre e Aucouturier (1985), acredito que poderia ajudá-las a perceber como os ritmos e movimentos poéticos poderiam liberar tensões, desinibir e alegrar os sentimentos tão necessários para um bom desempenho pedagógico.

As professoras foram convidadas a expressar as sensações e percepções vividas na oficina e registrar no desenho como essas atividades mudaram a qualidade e a forma de relacionamento em suas práticas na escola.

“Ai, acho que meu desenho está horrível, não sei desenhar. E a minha avó me colocava todo dia para fazer um desenho depois do almoço quando eu era pequena!” (Manu, 25 anos)



Juju – Escola Eros, 2004

“Vivi intensamente a cantiga do Mazu! Adorei dançar com o lenço na mão, balançando. Só que não sei botar no papel. Agora eu entendo a forma como as crianças desenham. Elas precisam de um estímulo significativo!”
"Com o tempo perco a vergonha."



Manú – Escola Eros, 2004



Dina - Escola Eros, 2004

Observando-as em uma das oficinas, envergonhadas e contidas para se movimentarem quando requebrávamos ao som de Periquito Maracanã, notei esse mesmo acanhamento na hora de falar e registrar desenhos. Porém, elas foram unânimes em perceber que era muito prazeroso trabalhar cantando, dançando e brincando de verdade.

E olha que eu nem sou afinada! Mas deu pro gasto. (Manú. 25 anos)

As professoras, todas, vivenciaram nas oficinas realizadas por mim, inúmeras brincadeiras e cantigas e se dispuseram a apresentar as mesmas brincadeiras às crianças e analisar seus registros através dos desenhos, já com olhares mais críticos e com os seus corpos mais disponíveis.



Escola Eros, 2004



Escola Eros, 2004

A dinâmica era aquecer o corpo, alongar e brincar. Ao final, junto com elas compartilhávamos as sensações e percepções e eu mostrava de que maneira os objetivos estavam relacionados a conceitos abstratos de espaço, tempo (ritmo), atenção, associação de idéias, coordenação visomotora, linguagem, assim como a sentimentos de alegria, vergonha, medo, dentre outros..

Durante a semana, elas realizavam com as crianças o que vivenciaram nas oficinas, comigo, respeitando a mesma dinâmica e afirmaram:

“Minhas aulas de Educação Física estão menos cansativas. Eu troco mais minhas experiências com as professoras. E essas cantigas e brincadeiras são um excelente caminho para o desenvolvimento psicomotor.” (Cacau – Professora de Educação Física)

“Quando estou no pátio, as crianças dispersam menos e eu estou me divertindo. Antes eu ficava preocupada deles se machucarem. Agora as batidas e brigas acontecem pouco.” (Juju)

“Eu nunca imaginei que podia ensinar Matemática pro Jardim III através de Mamãe Posso Ir. E até estou curtindo a brincadeira. Eu faço parte dela.” (Carol)

“Acho que brinquei pouco na Infância. Fui da geração play, como diz minha mãe.” (Dina)



Escola Eros

Com o tempo vivido com as professoras fui estabelecendo um vínculo mais profundo com elas e tornou-se mais fácil seguir uma rotina de chegar e ser muito bem recebida, conversar livremente, realizar as oficinas e finalizar ouvindo o depoimentos e objetivos atingidos. O clima ficou tão agradável que muitas vezes participei das atividades propostas pelas professoras para suas crianças. E eu brincava mesmo! Um dia, brinquei de Mamãe Posso Ir.

Resolvi observar a prof. Juju em sua atividade no pátio e entrei na brincadeira. Estávamos todas, muito envolvidas, inclusive eu. A professora Juju pôs em prática uma das oficinas que havíamos realizado. Era uma turma de crianças de cinco anos, e foi fácil constatar como ela estava à vontade consigo mesma. A brincadeira fluiu tão bem que, como relato a seguir, vários conceitos matemáticos e de linguagem foram ensinados.



Escola Eros

Mamãe Posso Ir

Organizamos a brincadeira de forma diferente. Nosso objetivo foi estimular o desenvolvimento da linguagem e transmitir conceitos como grande, pequeno, pesado, leve, maior e menor. Relacionar também à noção de perto-longe e, com a Régua de Cuisinaire (palitos de madeira de vários tamanhos), marcar a posição de cada criança, riscando no chão o gráfico (conceitos matemáticos de distância, quantidade, seqüências).

No início falamos de bichos - da floresta, domésticos, grandes, pequenos, pesados e leves. Pude perceber o envolvimento muito bom da professora Juju.

Depois, as crianças foram convidadas a imitar corporalmente os bichos que quisessem para, em seguida, escolherem um par e imitar o amigo.

- “A Giovana tá fazendo um elefante bebê. O passo dela é pequeno.”
- “Bruno, eu não sei como o elefante anda.”
- “É assim, disse Andréa.”, imitando o animal.

Na hora do pátio, começou a brincadeira!

- “Mamãe posso ir?”
- “Quantos passos?”
- “Dois de caranguejo”
- “Ai, o caranguejo anda para trás!”.

Foi gratificante para nós observarmos os desenhos feitos pelas crianças depois dessa atividade. E Juju *apontou para o fato de que em nenhum momento, no pátio, esteve preocupada como antes e nem sentiu a hora passar.*

Um outro dia de muita descontração foi quando realizamos a oficina intitulada “Músicas daqui, Ritmos do mundo”. O grupo resolveu convidar a diretora Márcia e a secretária Lícia, pois seria uma forma de apresentarmos nossas atividades na prática.

Nesse ponto reflito: *“Nossos corpos podem brincar e dançar em todas as épocas de nossas vidas”*.

A sala estava cheia e todas as professoras alvoroçadas, na expectativa do que iríamos fazer com tantos lenços. Andamos, exploramos o espaço com nossos corpos, alongamos e nos aquecemos. As cantigas de roda tradicionais eram apresentadas em ritmos de rock, samba, tanga, salsa, etc, e todos eram convidados a dançar livremente, usando os lenços da maneira que quisessem. Dançaram sozinhas, aos pares e em grupo. Ao final, organizamos a roda para expressarmos nossas impressões e juntas descobrimos a quantidade de conteúdos que pudemos, e poderemos sempre, trabalhar com as crianças.

Os objetivos desta atividade foram muitos: coordenação ampla, organização do espaço, equilíbrio, ritmo, vocabulário, e a verbalização ao final foi proposital, para que as professoras pudessem fazer a relação entre a teoria e prática.

Ainda sobre a oficina.

Profª Juju – *Eu não sei dançar, me acho desengonçada!*

Eu, Helena – *O professor precisa entender que às vezes a criança tem dificuldade em realizar movimentos amplos, podendo ter vergonha e até medo de cair. Podemos ajudá-la brincando com as cantigas de roda.*

Profª Dina – *Andar pela sala sem esbarrar é difícil.*

Helena – *Se a criança não organiza o corpo no espaço da sala, será difícil se organizar graficamente no espaço da folha do caderno e, até mesmo, conseguir armar uma conta na Matemática.*

Profª Carol – *Agora eu entendo que é necessário vivenciarmos os movimentos que a gente vai pedir para as crianças, pois nem sempre é fácil para elas realizá-los.*

Manú fez um comentário que iluminou o pensamento de todas elas.

-“Se nos movimentássemos com mais liberdade, acho que o desenho sairia com mais facilidade.”

-“Cheguei à conclusão que analiso o desenho de minhas crianças apenas pelo lado estético.”

-“Quanta coisa posso descobrir que elas aprenderam! Se já fazem uma forma humana, se tem noção do espaço gráfico, se aprenderam os conceitos que devo ensinar.”

-“Assim é mais fácil trabalhar”

-“Realmente, a cada encontro nosso, me sinto mais à vontade no meu corpo e olho as crianças com um jeito mais completo. Brinco junto.”

Uma outra oficina no pátio da escola : Dia de brincar.

Cheguei propondo às professoras que brincássemos lembrando as nossas brincadeiras infantis.

Abro aqui um espaço para lembrar Le Boulch (1984:185) quando diz: *“O professor vivencia harmonia e bem-estar através dos movimentos livres, disponibilizando seu corpo na relação educativa”*.

Brincando com o folclore infantil mantemos vivas em nossos corpos as lembranças agradáveis de correr, pular, dançar e gargalhar da nossa infância. Ou seja, os desafios da vida nos levam a esquecer de soltar o riso e o corpo..

Amarelinha, Eu com as Quatro, Elástico, Lenço Atrás, Corrupio e Carniça foram as atividades planejadas para aquele dia. Meu objetivo era mostrar para as professoras que essas brincadeiras favorecem ao desenvolvimento da organização do espaço, equilíbrio, coordenação visomotora e freio inibitório do corpo, o que é fundamental para o domínio do freio manual da escrita das palavras no papel.”Aucoturier (1985:11) nos alerta:

“ As aprendizagens são facilitadas mais pelas ações em comum das trocas de objetos, dos gestos, dos contatos, das tensões tônicas, do que pela palavra, apenas quando o professor tiver sempre em seu espírito e em seu corpo as dimensões da relação humana que o movimento propicia”.

Após a brincadeira as professoras terminaram suadas, ofegantes, mas com os rostos iluminados de alegria e por alguns momentos conviveram com o pensamento de que a vida pode ser ao mesmo tempo séria e divertida. Aponto aqui o contra ponto entre norma e vida que parte das idéias do paradigma adotado neste trabalho.

Elas passaram pela experiência de brincar de forma simples mas também desafiadora, pois às vezes caíam, às vezes erravam.

Profª Manú – *“Morri de medo de ser O Carniça, e me machucar; acho que é assim que a criança sente”*.

Profª Dina – “Acho que atrapalhei a brincadeira quando errei no Eu Com as Quatro. Não imaginava que tinha tanta dificuldade em movimentar e coordenar rápido os movimentos em cima/embaixo”.

Profª Carol – “Adorei brincar de telefone sem fio. No final saía uma frase completamente diferente. Preciso lembrar de falar com mais clareza com as crianças”.

Foram muitas cantigas e brincadeiras que elas vivenciaram e brincaram como as crianças.

Pude observar que à medida que se sentiam mais à vontade em seus próprios corpos enquanto brincavam, suas posturas, atitudes e atividades com as crianças se tornavam mais ricas e fluíam com muita naturalidade.

As professoras aprenderam também a organizar melhor seus objetivos, estabelecendo relações entre as brincadeiras e os conceitos e aprendizagens que queriam ensinar.

Junto com as professoras e as crianças brinquei muitas outras vezes no pátio e elas gostavam de conversar sobre seus sentimentos. Numa conversa:

Profª Juju – “Nunca imaginei que fosse tão difícil fazer movimentos tão amplos.”

Helena – “Eu percebi que algumas de vocês tiveram dificuldades em ocupar espaços maiores com o corpo. Ficaram com os movimentos contidos.”

Profª Dina – “É, mas às vezes esbarramos nas outras.”

Helena – “É bom para vocês observarem que para a criança é um aprendizado complexo, andar ou correr sem perder o equilíbrio. Esse equilíbrio vai refletir futuramente em sua forma de pegar no lápis, organizar a postura para escrever e realizar a escrita em linha reta.”

Profª Carol – “Meu Deus! E não tinha idéia de quantas relações eram possíveis. Não estudei nada disso durante minha formação!” .

Profª Manú – “Helena, entendemos agora como é importante passarmos pelas atividades com o nosso corpo, para depois trabalhar com as crianças, essas mesmas atividades.”

Em um dia de trabalho, muito chuvoso, precisei mudar meu planejamento.

Ficamos na sala conversando sobre as vivências realizadas e achei que seria uma boa hora para ouvirmos e refletirmos sobre a teoria do movimento e do corpo. Mais uma vez, me deparei com o inesperado. Lembro-me de Morin.

Aproveitei e iniciei uma aula sobre algumas referências a respeito de desenvolvimento infantil. Meu objetivo era esclarecer às professoras que, conhecendo a si próprias melhor, entenderiam como facilitaria o conhecimento de algumas etapas do desenvolvimento, importantíssimas para a aquisição da leitura e da escrita.

Apresento aqui a minha aula/encontro, intitulada **A relação corpo-espaço**.

“O espaço é o primeiro lugar ocupado pelo corpo e no qual se desenvolvem os movimentos corporais. Um espaço postural escalonado pela posição sentada, logo depois posição de pé, permitindo recolher informações cada vez mais numerosas, até a descoberta do objeto. O espaço se tornará um espaço de “configuração”, definindo os limites da exploração por meio da manipulação. A locomoção permitirá estender o campo de ação e ter acesso a novas descobertas com mais profundidade.

Wallon, de acordo com Fonseca (1987), também chama a atenção para a competência no uso das mãos e a importância de elas deixarem de atuar indiferenciadamente para adotarem, então, uma ação complementar em que cabe à dominante a iniciativa e não uma atividade complementar.

Passando de ato impulsivo ao ato intencional visando obter um traçado, a criança, que fazia um traço sem estar interessada em reproduzir algo, inicia um jogo funcional que permite, por um lado, o aperfeiçoamento de um automatismo e, por outro, o treinamento do mecanismo de controle visuo-cinestésico.

O primeiro controle consiste em frear a impulsividade do traçado e de mantê-lo num marco espacial definido, isto é, respeitar os limites da folha. A partir dos primeiros traçados espontâneos, a criança vai criar seus próprios modelos (depois de dois anos); é neste estágio que a atividade cinestésica e o tônus vão ser controlados pela visão, constituindo, portanto, a atividade visomotora. A partir dos dois a dois anos e meio é que o controle visual vai exercer-se de forma mais precisa, mas o progresso do grafismo só é possível na medida em que as coordenações motoras se desenvolvem. Em particular, o controle proximal se dirigirá para o controle distal e os movimentos da mão e dos dedos liberar-se-ão, permitindo a miniaturização do traçado.

Partindo das relações topológicas elementares que recaem sobre o objeto e sobre os elementos do ambiente que são contíguos – por exemplo, o plano que suporta o objeto, as paredes do cômodo, portanto, relações espaciais empíricas –, as noções de verticalidade e de horizontalidade vão progressivamente se desenvolvendo.

No início, no desenho da criança as personagens são “flutuantes”, ou seja, são desenhadas em direções aleatórias. A forma existe independente de toda referência espacial. Entre os quatro e cinco anos, observam-se as primeiras preocupações de orientação, de posicionamento de figuras em relação aos elementos exteriores. Os objetos que se desenhavam em direções estáveis, como a árvore ou o barco, e que têm uma orientação inerente à sua natureza, apresentam menos problemas que as figuras de pessoas.

O estabelecimento de uma direção básica – direita ou esquerda – está firmemente dominado, uma vez que é determinante para o bom andamento do processo de aprendizagem. Assim sendo, a primeira habilidade básica que deverá ser enfatizada é a apreciação das relações do próprio corpo da criança com o ambiente que o rodeia. Essa habilidade pressupõe, naturalmente, um conhecimento completo de seu esquema corporal e do estado postural de cada momento, tendo em vista todas as posições e relações espaciais dos segmentos corporais.

Os trabalhos de Fonseca (1987) dizem que não há aprendizagem que não esteja registrada no corpo. O corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio. Citando as palavras de Vayer (1989:51): “*O corpo não é nem um símbolo, nem um objeto ou um instrumento, ele subentende a presença no mundo*”.

Em uma das conversas com as professoras em uma manhã, me baseei em dois autores – Fonseca e Lowenfeld - para falar de corporeidade, movimento, aprendizagem e cognição.

“O conhecimento surge como algo possível de assimilar pela relação com o outro, não esquecendo que ele é sempre produto do sistema emocional. É pelo desenho que a criança objetiva a representação do corpo”. (Fonseca, 1983:68)

“O desenho, particularmente o da forma humana, é um excelente meio de investigação da evolução da criança para além de seu aspecto projetivo”. (Fonseca, 1983:69)

“Da mesma forma que o artista, a criança exprime, na arte suas relações com as próprias experiências. Existe todavia uma diferença bem distinta. Enquanto a atenção do artista se



Caco – Escola Eros, 2004

concentra no produto final, a atenção da criança se focaliza no processo, na experiência que realiza enquanto cria.” (Lowenfeld, 1977:37)

Esses dois autores me auxiliaram a fazer a relação/ligação entre as atividades que elas vivenciaram e as mesmas atividades que elas realizadas por elas com as crianças. Através de seus desenhos, analisamos juntas suas aquisições, suas percepções e suas aprendizagens. Mais importante ainda, pudemos observar como se sentiram corporalmente, realizando essas atividades e como foi a repercussão para as aprendizagens das crianças.”

CAPÍTULO 4 – PAS-DE-DEUX, PAS-DE-TROIS, PAS-DE-QUATRE...

“O homem está no menino, só que o menino não sabe.

O menino está no homem, só que o homem esqueceu.”
(Ziraldo, 1995:6)

Nesta parte do trabalho, relato os depoimentos das professoras sobre as atividades corporais realizadas com seus alunos, através das brincadeiras folclóricas. Essas mesmas atividades foram previamente vivenciadas nas oficinas que fizemos juntas.

Conforme estamos expondo, é importante que o professor das diversas áreas da Educação Infantil trabalhem unidos, dividindo seus conteúdos e fazeres. Compartilhando, contextualizando e integrando saberes, dando lugar ao corpo em sua multidimensionalidade, em sua complexidade e em seu contexto educativo.

Nas práticas educativas, muitas vezes se marginaliza o movimento, o lugar do corpo, e se valoriza mais o fazer do que o sentir. Sentir é perceber um movimento interno.

Ao selecionar cenas do cotidiano das professoras durante minha presença na escola, entendi que acontecimentos e considerações que teci durante o processo da pesquisa, e que considero importantes, poderiam ser iluminados por situações/cenas mostrando que o bem-estar corporal do professor é o pano de fundo para influenciar no processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

O material selecionado para análise foi constituído de seis textos, nos quais aparecem diálogos das professoras com as crianças ou histórias que ouvi durante os seus fazeres pedagógicos.

Os desenhos foram escolhidos por serem representativos para a observação das próprias professoras, que relacionaram a qualidade da expressão gráfica das crianças à forma como realizaram a sua prática através das atividades lúdicas e de seus próprios movimentos livres.

O corpo, reforço, é um meio de expressão afetiva, de comunicação, de relação e as possibilidades desta relação precedem e condicionam as possibilidades de aprendizagem e interação social.

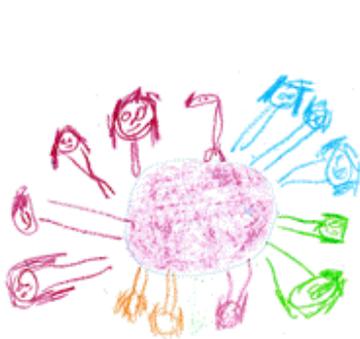
Cena 1 – Professora Manú - Os alunos como *partners* da dança

“Trabalho na Escola Eros há 3 anos. Sempre fiquei com a turma de 3 anos. Gosto de trabalhar com esta idade. As crianças são imprevisíveis e, às vezes, isso me deixa meio “espantada”. Tem horas que algumas situações me deixam um pouco desconsertada. Confesso que estou surpresa com as vivências que estou participando. Em minha formação profissional nós aprendemos que a criança brinca para extravasar energia e nós, professores, podemos utilizar as brincadeiras como recurso para a nossa prática pedagógica. Brincando com meu próprio corpo descobri que posso ser parceira dos meus alunos sem ser infantil. Senti imenso bem-estar brincando, mas, no início, tive receio e vergonha de Pular Amarelinha, correr no Lenço-Atrás ou Corre Cotia e em dançar Mazú. Aos poucos com os movimentos livres me sentia mais solta.”

Nesse ponto confirmo as palavras da Professora Manú e cito Lowen, (1997:228) que diz:

“A liberdade interior manifesta-se na graciosidade do corpo, em sua suavidade e vitalidade. Corresponde a estar livre de culpa, vergonha e constrangimento. É uma qualidade que todos os animais selvagens possuem, mas que está ausente na maioria dos seres civilizados”.

A profª Manú acrescenta *“Estou brincando das mesmas brincadeiras que brinquei com a Helena e ao final das atividades pedi que as crianças fizessem o registro através do desenho. Descobri que os objetivos das brincadeiras e do movimento espontâneo estão muito mais claros para mim no momento. Através da expressão oral e gráfica das crianças pude observar a expressão de novas formas de aprendizagens.*



Duda



Biba



Cacau

Escola Eros

Amarelinha (fala das crianças)

---- *Eu vou desenhar o céu em cima da folha.*

— *O meu céu é grande e azul.*

— *Eu tenho que fazer o lugarzinho de 1 pé e de 2 pés.*

— *Acho que minha Amarelinha tem céu mas não tem inferno.*

“Ao observar a fala das crianças me dou conta, diz a professora, de quantos conceitos e vocabulário elas estão aprendendo. Fileiras de 1 quadrado, ou 2 lado-a-lado, em cima, embaixo, associação de idéias, raciocínio lógico, etc.

Aproveito e converso com elas sobre o que é céu e inferno e as idéias saem livremente sem restrições.”

Quando temos a oportunidade de observar toda a atividade da professora Manú, podemos entender a riqueza de conteúdos que foram trabalhados através do corpo e da brincadeira e utilizo as palavras de Le Boulch que diz ser o corpo a relação com o mundo e com o outro. Se é vivido o mais adequadamente possível sobre o plano tônico-emocional, favorecerá o desenvolvimento da criança e sua organização das funções cognitivas.

Cena 2 – Professora Juju- Dançando conforme a música

“Há 4 anos quando eu começava na Educação Infantil me perguntava: – Que é que vou fazer com as crianças de 4 anos, tão ativas, tão inquietas e com um tempo de atenção pequeno? Até então tenho pensado: “Se deixo as crianças expressarem-se livremente, seja verbalmente, ou por desenho, pintura, canto, em classe, continuamos a trabalhar da mesma forma mecânica quando saímos da nossa sala para o pátio”.

Vivenciar com meu corpo, movimentos nas brincadeiras que eu apenas lembrava da infância, me levaram a me conhecer e conhecer com profundidade as necessidades das crianças”.

“A sensibilidade é a qualidade de uma pessoa que está plenamente viva. Se não formos sensíveis a nós mesmos, não poderemos ser sensíveis aos outros.”

(Lowen, 1997:229)

Com essas palavras, utilizo-me de Lowen para registrar como foram ricas as oficinas vivenciadas pela professora Juju, que traduziu em movimentos harmoniosos e equilibrados, todas as sensações vivenciadas por ela na infância. Ampliou-se o leque de atividades a serem

Essa letra também é um recurso para abordarmos o tema de ritmos e tempo, um dia, um ano, pouco tempo, muito tempo (noção matemática, de seqüência e quantidade).

Como a Helena diz: “O clima de alegria contribui para a criação”.

E eu pesquisadora, mas vivendo intensamente a minha presença na escola, me aproprio das palavras de Lowen (1997:228), quando diz que: “A alegria é um sentimento extraordinário para adultos, cujas vidas giram em torno de atividades e coisas comuns.”

A professora Juju. acrescenta: “Aproveitei um momento muito rico, me senti muito à vontade em dançar e brincar com as crianças. E comprovei o quanto esta atividade contribuiu para o rendimento das aprendizagens do dia. Compartilhei sensações e percepções com o grupo.

Para cada um, depois na sala, desenhei a forma de um pássaro e pedi que eles completassem como quisessem, colorindo, colando, pintando, etc.

Pude estimular a coordenação visomotora, colorir dentro e fora, e formas de pássaros, se voam alto ou baixo ou se não voam tanto quanto as galinhas, etc.



Babi

Escola Eros

Pudemos observar que a professora Juju estava totalmente integrada ao grupo de alunos e tão aberta ao novo, ao inesperado.

A relação educativa deve conduzir a uma auto-regulação dos intercâmbios e as comunicações criança-mundo. A plasticidade corporal integra as idéias de Morin sobre Educação, pois ele aborda a idéia de que a estratégia deve se sobrepor a um programa, pois

ela elabora um cenário de ação examinando as certezas e as incertezas de uma situação, além disso as possibilidades e as impossibilidades.

“O cenário deve ser modificado segundo as informações recolhidas, os contratemplos e imprevistos ou as oportunidades encontradas no curso do caminho. (Morin, 2001)

Cena 3 – Professora Tetlê - Brincar e Educar: A Dança da Vida

“O educador não deve fornecer ao aluno a resposta pronta. A ajuda dada é através do afeto e da segurança transmitida pela sua presença.” (Le Boulch, 1988:151)

“Me identifiquei com o que a Helena nos falou e trabalhou com a gente quando brinquei com meus alunos de “trem maluco”.

*“O trem maluco
quando sai de Pernambuco
vai fazendo chique-chique
até chegar no Ceará
Rebola pai, mãe, filha
Eu também sou da família
Também quero rebolar”*

Pode-se brincar em dupla, alternando as mãos, em roda ou trezinho.

— Quem quer andar de trem?

Todos correram querendo.

- Como é o trem?

Logo as crianças enfileiraram os pneus e sentaram-se umas atrás das outras.

— Quem é o maquinista?

— Sou eu! Eu vou na frente

— Andamos muito de trem e fomos a muitos lugares. Adoramos o passeio.

O vivido corporal foi importante porque as crianças registraram as sensações no corpo. Le Boulch (1984) nos lembra que é importante levarmos a criança a expressar os fatos vivenciados com a finalidade de estabelecer uma ligação entre o imaginário e o real. Além disso, através do desenho, o professor pode avaliar como está o nível de atenção, de memória, a forma como desenha, se já tem traçado definido e se consegue se organizar no espaço gráfico.



Marta
Escola Eros

Cena 4 – Professora Dina - O corpo na Brincadeira: no ritmo da fantasia

Me aproprio das palavras da Prof^a Clarice Nunes, quando diz que :

“o campo da arte é por excelência, o da expressão e o da educação é, sobretudo, o da interiorização da sociedade, da cultura e da reinvenção da nossa humanidade.” (Nunes apud Calazans et al , 2003:41).

Com essa reflexão, afirmo que é importante que a professora suba no “tablado” junto com seus alunos e descubram o prazer de aprender e de ensinar, que contar histórias dos Contos de Fadas enriquece e remete o professor a sensações da própria infância. Isto mostra que arte, poesia e educação fazem parte da expressão corporal do professor que conta histórias.

Observei ,um dia, a turma de 5 anos. Constató que a professora já está mais solta e brincalhona (vivenciar as oficinas que trabalhamos foi importante).

Percebi mudanças. Perdeu a postura empinada que, em minha opinião, a distanciava um pouco das crianças.

A professora comentou: *“Eu estava sempre preocupada com o conteúdo que tinha que ensinar e não tirava partido integralmente das atividades.”*

Neste dia começou contanto a história da “Galinha dos Ovos de Ouro”. Por sinal, com uma gestualidade muito boa.

Quando terminou, tive uma surpresa. Em vez de trabalhar a interpretação, fazendo perguntas, sugeri que dramatizassem a história no pátio. Tudo “faz-de-conta”.

— “Agora todos nós viramos o João do Pé de Feijão. Vamos subir no pé de feijão para ver onde chega.

Joana falou: “Nossa, que árvore comprida!”

Pedro completou: “Vai dar lá nas nuvens.”

Perguntei: “O que vamos encontrar lá?”

Entramos na casa do gigante, vimos a harpa mágica, a galinha dos ovos de ouro e fugimos do gigante. Cada pedacinho do pátio era uma parte da história. Quanta emoção! Quanta expressão de corpo!

Eu acreditei nos gestos que fiz. Me senti em um teatro, senti realmente a história.

A grande descoberta que eu fiz nesta atividade com os meus alunos, é que percebi que eles estavam mais próximos de mim e do grupo. Aproveitei também e ensinei vários conteúdos, por exemplo – tamanho das árvores, a produção de cada bicho (ovos, leite, carne), noções de perto e longe e organização espacial no pátio, pois tivemos que organizar os lugares. O mais incrível é que ainda pedi que eles desenhassem e pude avaliar a atenção, a memória e a expressão gráfica através do desenho.

Em outras épocas, essa aula ia acabar rapidinho dentro da sala de aula e não teria tanta certeza de que assimilaram tudo.

Realmente, compartilhei com muita disposição a história com meus alunos.



Dedé – Escola Eros, 2004



Nina – Escola Eros, 2004

A professora relatou que observar os desenhos sinaliza importantes informações sobre o desenvolvimento das crianças.

Durante muito tempo acreditou-se que postura de quem está na escola é sentada, de pernas juntas, coluna ereta e olhos atentos à professora que, distante, transmitiria seu saber. Hoje sabemos da importância em se frequentar todos os espaços da escola. Além disso é imprescindível um aspecto: que o professor esteja disponível corporalmente para que, junto com a turma, se proponha a descobrir e aprender.

Cena 5 – Professora Beth - Um novo enredo para a mesma história do corpo

“Acho que minha história não tem nada de original, mas muita relação com todas as experiências vividas por nós com a Helena.

Aconteceu um fato novo durante este período. Tive uma tendinite e precisei imobilizar parte do meu braço (o lado que escrevo). Durante este tempo pude imaginar como é difícil para uma criança ter referências do ambiente e da folha de papel se a sua lateralidade e as referências de corpo no espaço não estão bem definidas.

Volta e meia eu mesma dizia: “Vamos para lá!”, pensando comigo e até falando “para esquerda” quando, na verdade, eu queria dizer “direita”. Precisei sentir em meu corpo para poder entender os meus alunos.

Quando estava nas oficinas com a Helena, brincar de Lenço-atrás ou Escravos de Jó, foi muito difícil e cheguei até a ficar impaciente e me sentindo desconfortável e desequilibrada em meu corpo. Acho que é assim que a criança sente e posso entender como é difícil para essas crianças realizarem o desenho e a escrita.

O olhar que tenho agora para com as crianças, quando realizo essas mesmas brincadeiras, é completamente novo e posso até avaliá-los melhor quando se expressam no desenho.

O traçado torna-se mais firme e toda a folha de papel é utilizada para compor cenas (crianças de 4 anos).

“A imagem do corpo orientado é importantíssima no ingresso ao universo projetivo e euclidiano, onde vai desenvolver-se o ato gráfico e pode ser estimulada através da expressão corporal nas brincadeiras.” (Le Boulch, 1988:33)



Pupi
Escola Eros, 2004

De acordo com o depoimento da professora Beth, entendemos porque, na Educação, um novo paradigma é tão difícil de ser entendido e incorporado. Aceitar as mudanças, encarar as discontinuidades, as quebras, não é fácil.

No caso da professora, um único incidente serviu para que suas referências corporais se desequilibrassem e ela, através de uma reorganização de sua corporeidade, a partir de nossos encontros e de suas vivências, pudesse entender seus alunos sob uma nova forma de olhar.

“Precisamos romper com a mitologia da ordem para quem a liberdade é desordem... (ela) não faz parte só da idéia reacionária, na qual toda novidade se apresenta como desvio, perigo, loucura, desordem; ela faz parte da idéia utópica de uma sociedade que seria harmônica suprimindo toda a desordem, todo o conflito, toda a contradição.” (Morin, 2001:228)

Cena 6 – Professora Cacau (Educação Física) - Vamos Dançar e Movimentar, vamos cirandar e volta e meia vamos dar

“O depoimento que faço questão de dar para o trabalho da Helena, significa muito mais que apenas um esclarecimento, significa a mudança na minha forma de atuar na Educação Infantil e na Educação Física.

Quando fiz minha formação, dentre as disciplinas cursadas, havia uma que abordava Psicomotricidade e Folclore, mas eu achei muito superficial.

Depois que passamos parte do ano participando de atividades com o corpo com a Helena, notei que nosso grupo havia mudado. Estamos mais descontraídas e ao mesmo tempo mais integradas.

No mês do Folclore, realizamos um trabalho interessante. Nós participamos de oficinas do folclore com a Helena. Foi muito rico o que vivenciamos corporalmente. Brincamos e nos divertimos como crianças.

Passamos para as colegas os conteúdos que estavam sendo discutidos. Além disso, pesquisamos a fundo o Folclore Infantil com suas cirandas, parlendas, contos e as brincadeiras tradicionais.

Decidi então, que minhas aulas de Educação Física naquele mês teriam muitas brincadeiras adequadas à faixa etária: Amarelinha, Batatinha-Frita, Carniça, Garrafão, Coelho na Toca, Corrupio, etc.

Também combinei com as professoras que elas iriam estimular as crianças a registrar as atividades no desenho, com tinta, massinha, argila e colagem.

Pela primeira vez, entendemos a interdisciplinaridade dos conteúdos e pudemos avaliar as crianças em seu desenvolvimento psicomotor: organização do tempo e espaço, lateralidade, coordenação visomotora, associação de idéias, atenção, memória, análise e síntese, além de movimentos amplos, equilíbrio, etc.

Todas as atividades realizadas com a Helena nos levaram a perceber nossos corpos com muito mais consciência.”



Teca

Juca

Escola Eros, 2004

Meu olhar de pesquisadora aponta mais uma vez para entendermos, através da fala dessas professoras que, quando percebem seus corpos em movimento, descobrindo sensações que ajudam a reorganizar sua corporeidade de forma harmoniosa, o fazer pedagógico flui num clima educativo de segurança e bem-estar.

“Quando o corpo se movimenta por si próprio de modo totalmente orgânico, é uma vivência mobilizadora. É isso que acontece quando crianças e adultos pulam de alegria.” (Lowen, 1997:237)

Percebo, também, como a participação efetiva das professoras colaborou para que pudessem olhar seus alunos, não apenas pelos resultados finais, mas pelas estratégias realizadas durante todo o processo de criação, de forma realmente integrada.

As conversas com as professoras, após as oficinas, na hora do cafezinho, conduziram a algumas constatações sobre como o corpo do professor, suas posturas e gestos, influenciam o seu fazer pedagógico na escola. Além disso, como o movimento lúdico, a arte, a dança e a poesia inseridos na cultura popular permitiram a elas o olhar a sua prática sob um novo paradigma – o paradigma da complexidade – aberto e incluyente. Aprenderam a conviver com desafios, com o inesperado, com a razão e a emoção.

Mont´Alverne Chaves (2000:26), confirma quando diz que:

“Morin entende o conceito de ordem/ desordem que vai além das idéias de estabilidade, constância, repetição e se liga à idéia de interação. Conclui-se que a agitação, o encontro ao acaso, são necessários à organização do universo e que é desintegrando-se que o mundo se organiza – esta é uma idéia tipicamente complexa por unir as duas noções ordem e desordem.”

Quando afirmo que acredito que corpo, ritmo e movimento são peças do quebra-cabeça da complexidade de um novo olhar na Educação, insiro também as idéias de Câmara Cascudo que, nesta direção, hoje fazem parte da prática das professoras da Escola E. Em seu dizer,

“as brincadeiras mais populares são as mais universais e de livre movimentação individual. Essas brincadeiras dificilmente desaparecem: são das mais admiráveis constantes sociais, transmitidas por via oral, abandonadas numa geração e reerguida na outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e canto”. (Cascudo, 1988:38).

O CORPO DE BAILE NA EDUCACAO

"Corpo que se educa é corpo que aprende a fazer história fazendo cultura.

Corpo que aprende é corpo que se relaciona"(Bueno,1998:163)

Este trabalho de pesquisa nos leva a pensar sobre uma outra forma de atuação na Educação Infantil. As práticas encontradas na maioria das escolas de Educação Infantil, ainda estão alicerçadas sobre o Paradigma da simplificação, da disjunção-redução, separando e isolando aquilo que é complexo e múltiplo. Em contrapartida, encontramos, também, experiências nas quais, simultaneamente, está presente aquilo que é concorrente, contraditório e complementar, de modo recursivo e, principalmente, includente.

Neste sentido, faz-se necessário e urgente uma reforma de pensamento, que contemple aquilo que, inegavelmente, é complexo, - as experiências corporais vividas por professores e alunos - e a inter-relação saudável destas vivências para a prática pedagógica, na Educação Infantil.

O Paradigma da Complexidade de Edgar Morin nos aponta para um novo olhar sobre a Educação, um olhar mais sensível, aberto, voltado para a vida das/nas relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar, como uma via privilegiada para enfrentar as situações cotidianas da prática educativa, na qual o novo predomine e o imprevisível seja aceito como desafio de superação.

No entanto, nos alerta Morin, é preciso que tomemos cuidado para que não concebamos a complexidade como receita, como resposta para todas as situações, como uma panacéia milagrosa.

Sabemos que o cotidiano escolar é complexo e multidimensional, portanto, são minúsculas situações que nos colocam o desafio de enfrentá-las, conduzindo-as para a auto-regulação dos intercâmbios e as comunicações entre criança-mundo, com criatividade na ação que faz parte de um paradigma complexo.

Assim, esta pesquisa esteve voltada para ressaltar os aspectos da relação entre movimento e corporeidade do professor da Educação Infantil e seu fazer pedagógico, analisando sua linguagem corporal e os reflexos ocorridos em sua prática na escola. Para tanto, escutar as vozes das professoras da Escola E, observar as interfaces da qualidade e da harmonia dos gestos, da postura e do olhar, foi fundamental para entender como perceberam e conseguiram vivenciar a sua corporeidade e, conseqüentemente, suas práticas na sala de aula.

Não podemos medir a corporeidade, mas entendo que reflexões sobre corporeidade e educação, podem possibilitar ao professor da educação infantil "entrar na dança" e se movimentar e brincar para ensinar.

As oficinas realizadas por mim com as professoras e, posteriormente, as que elas realizaram com seus alunos, oportunizaram a observação, na prática, de assuntos como linguagem corporal, expressão livre, espaço, tempo, através de brincadeiras do folclore infantil.

O educador que utiliza o corpo em movimento no seu fazer pedagógico, estimula e avalia tanto o aspecto gestual de si próprio, quanto o aspecto pragmático e prático, que traduz o seu modo de ser e estar no mundo. Expressão e comunicação estão intimamente relacionadas, pois quando o professor aprende a expressar-se corporalmente, assume sua identidade e corporeidade para se relacionar com seus alunos, com a educação e com a vida.

Os encontros com professores foram proveitosos para todos nós, evidenciando como é possível realizar atividades na Educação Infantil com um novo olhar, sensível, aberto, criativo e disponível para o novo e para o desafio. "*A educação vivenciada é uma pedagogia da descoberta. É verdadeira para a criança, porém, é verdadeira para o professor*". (Lapierre e Aucouturier, 1985:163).

Assim como na história de "**Coppélia**", em que Swanilda assumiu a postura de boneca para entrar no mundo da fantasia de Coppélius, os professores buscaram em si experiências vivenciadas nas oficinas, voltadas para a consciência do movimento, proporcionando a realização criativa no fazer pedagógico na escola: "*Todas as atividades realizadas com a Helena nos levaram a perceber nossos corpos com muito mais consciência*". (Professora Carol, cena 5). Como bem viveu a professora Carol, o corpo em movimento no fazer pedagógico, estimula e tem a oportunidade de avaliar o aspecto gestual, que traduz o modo de ser da pessoa e, também, o aspecto prático, que traduz a eficácia e o rendimento do corpo. Neste sentido, a atitude do educador não deve ser diretiva, o que não significa que não possa ser firme quando a situação exigir.

Continuando na dança da vida e da educação, lembro o balé "**A Brisa**", no qual o movimento lúdico, espontâneo, faz parte da corporeidade e merece um espaço privilegiado na Educação. Assim concebido passa a ser um lugar de expressão genuíno para a relação afetiva, tendo em vista que a espontaneidade e a ludicidade fazem parte da corporeidade humana. "*Vivenciar com meu corpo movimentos, brincadeiras que eu apenas lembrava da infância, me levaram a me conhecer e a conhecer com profundidade as necessidades das crianças*" falou com firmeza a Professora Juju (cena 2).

Os alegres movimentos do “**Pássaro Azul**” apontaram para o fato de que o corpo do professor é capaz de "voar" livremente para ensinar: *“Confesso que estou surpresa com as vivências que estou participando. Em minha formação profissional, nós aprendemos que a criança brinca para extravasar energia e nós, professores, podemos utilizar as brincadeiras como recurso para a nossa prática pedagógica. Brincando com meu próprio corpo, descobri que posso ser parceira dos meus alunos sem ser infantil. Senti imenso bem estar brincando (...). Aos poucos, com os movimentos livres, me senti mais solta”* (Professora Manú, cena 1). Quando o professor aprende a se expressar com o corpo, assume sua real identidade e equilíbrio, relacionando-se efetivamente com seus alunos, em uma parceria tônica, afetiva, lúdica.

No balé “**Giselle**”, depois de sua morte, o príncipe dança com a alma de sua amada, na floresta. Com movimentos e ritmos repletos de muita emoção, os dois dançam com muita ternura. Acredito que no adágio do professor com seus alunos, a emoção e o afeto, fazem parte de movimentos que são facilitadores de outros movimentos e de uma educação voltada para a sensibilidade e para a complexidade. No entanto, quando a comunicação é distorcida, fragmentada, ocorre uma diminuição do vínculo, pois é pelas diversas formas de comunicação, sejam elas de ordem verbal ou não-verbal que o ser humano estabelece relações com os outros e os objetos. O diálogo se dá pela comunicação e pela linguagem que cada corpo possui.

Emoção, afeto, pensamento e ato motor são vivências do corpo, lugar de toda história do indivíduo. É pela via do corpo que se alcançam as relações e as linguagens humanas: *“Eu acreditei nos gestos que fiz. Me senti em um teatro, senti realmente a história. A grande descoberta que eu fiz nesta atividade com os meus alunos, é que eu percebi que eles estavam mais próximos de mim e do grupo”* (Professora Dina, cena 4). O papel do verdadeiro educador é ajudar o ser que educa, na construção da sua autonomia intelectual e da sua sensibilidade. É importante que o professor esteja disponível corporalmente para que, junto com seus alunos, se proponha a descobrir e a aprender.

“Essa eterna dialética entre o concreto e o abstrato, o espontâneo o racional, o individual e o coletivo, é à imagem da vida... toda a riqueza, mas também toda a dificuldade na educação”.(Lapierre e Aucouturier: 1985; 216)

Compreender o papel constitutivo da corporeidade para o desempenho profissional do professor da Educação Infantil foi, para mim, um grande aprendizado. Através das práticas corporais, as professoras que participaram desta pesquisa, foram mobilizadas para a realização

das atividades pedagógicas à luz de um paradigma complexo aberto para a vida, para a arte, para o lúdico e para o sensível.

BIBLIOGRAFIA:

- ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus Jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ALVES, Rubem. **O Amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1995.
- AMATRUDA, C. e GESELL, A. **Diagnóstico do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1990.
- ANDRADE, C. D., **Corpo: novos poemas**. Rio de Janeiro: Record, 2002
- ASSMAN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- AUCOUTURIER, B. **A Prática Psicomotora Reeducação e Terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BERTAZZO, Ivaldo. **Programa Ação e Cidadania**. Rio de Janeiro: TV Globo, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seus filhos**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BOTAFOGO, A. e BRAGA, S. **Na Magia do Palco**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BRIKMAN, Lola. **A linguagem do Movimento Corporal**. São Paulo: Summus, 1989.
- BUENO, Jocian M. **Psicomotricidade: Teoria e Prática**. São Paulo: Ed.Lovise, 1998.
- CADERNO CEDES, 53. **Dança-Educação**. São Paulo: Unicamp, 2001.
- CALAZANS, J., CASTILHO, J., GOMES, S. **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- CASA MONTE ALEGRE. **Educação Infantil com a História**. Rio de Janeiro: 1998.
- CASCUDO, Luis Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- DE ROSSI, Vera L. Sabongi. (coord) Caderno CEDES. Ano XIX, n.48. **Corpo e Educação, Centro e Estudos Educação e Sociedade**, 1999.
- FERREIRA GOMES, Cleomar. **Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade**. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2001.
- FONSECA, Vitor da. **Da Filogênese à Ontogênese da Motricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FONSECA, Vitor da. **Escola, escola, quem és tu?** Porto Alegre:Artes Medicas, 1987.
- FONSECA, Vitor. **Escola, escola, quem és tu?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1983.

- GARCIA, Regina L. (Org). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.
- GARCIA, Regina L. (org.). **O Corpo que Fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2002.
- GARCIA, V. **A Imagem do Corpo**. IV Congresso Brasileiro de Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Psicomedi, 1992.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- HUIZINGA, Johan. **O Jogo como Elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JERUSALINSKY, Alfredo. in **Anais de Psicomotricidade**, Belo Horizonte: 1992.
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- KELEMAN, Stanley. **Anatomia Emocional**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- KISHIMOTO, T. **A importância do jogo para a Educação Infantil**. Caderno de Terapia Ocupacional da UFScar n. 3, 1992.
- LAPIERRE, A. e ACOUTURIER, B. **Os Contrastes**. São Paulo: Manole, 1985.
- LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. **A Simbologia do Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. **Fantasmas Corporais e a Prática Psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.
- LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 Anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- LEVIN, Esteban. **A Clínica Psicomotora**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- LEVIN, Esteban. **A Clínica Psicomotora**. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.
- LOWEN, Alexander. **Prazer uma Abordagem Criativa da Vida**. São Paulo: Summus, 1984.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e a sua Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MAFFESOLI, Michel. **A Conquista do Presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- MAFFESOLI, Michel. **A Parte do Diabo: resumo da subversão Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das Aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MARINHO, Helena Saldanha. **Brincar e Reeducar**. Rio de Janeiro: Revinter, 1993.
- MAURIRAS-BOUQUET. Brincadeiras e Jogos. **O Correio da Unesco**, n.7, 1991.

- MONT'ALVERNE CHAVES, Iduina. GUEDES, Adrienne. **Educar para a sensibilidade: pressupostos teóricos**. Rio de Janeiro, 2005, mimeo.
- MONT'ALVERNE CHAVES, Iduina. **Vestida de Azul e Branco como manda a Tradição**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.
- MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002a.
- MORIN, Edgar. **O Método-a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001c.
- MORIN, Edgar. **O Método-a natureza da natureza**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002b.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Ed Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar. **O Método-a vida da vida**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001b.
- MORIN, Edgar. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Ed Fundação Peiropolis, 1999.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes. O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- NOVAES, Íris Costa. **Brincando de Roda**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1986.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1990.
- PIJOAN, José. **História da Arte**. São Paulo: Salvat, 1978.
- PREFEITURA DO RIO (org.), **Gesto**. Revista do Centro Coreográfico Rio Arte, Rio de Janeiro: 2003.
- RENAUD, Claude Pujade. **A Linguagem do Silêncio**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- REVISTA Mosaico, SBP capítulo Paraná. **Psicomotricidade**, n.2. 2000.
- SABOYA, Beatriz. **Bases Psicomotoras**. Rio de Janeiro: Trainel, 1995.
- SERRES, Michel. **Variações sobre o Corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SHILLER, F. Von. Brincadeiras e Jogos. **O Correio da Unesco**. n.7.1991.
- SOUZA, Daniel. Revista Mosaico. Panamá: SBP, n.2. 2000.

- TEIXEIRA, M. Cecilia S. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- TEIXEIRA, M.Cecilia S. (Org.) **Imagens da Cultura:um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999.
- VAYER, Pierre. **O Diálogo Corporal**. São Paulo: Manole, 1989
- VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.
- VILELLA, Gabriel. **O Jardineiro de Atrizes**. Domingo. JB. n.1997, p. 5-7, 11 jun, Rio de Janeiro,1995.
- VOTRE, Sebastião (Org). **Imaginário e Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.
- WINNICOTT, D.W. **A Criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- ZIRALDO in Domingo, JB n° 994, p. 6, abril. Rio de Janeiro, 1995.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)