

CORPO E CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS LÚDICO-SIMBÓLICAS

BODY AND SCHOOL CONTEXT: PLAYFUL SYMBOLIC EXPERIENCES

CUERPO Y CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIENCIAS LUDICO-SIMBÓLICAS

Eduardo Pimentel Menezes¹
epmenezes30@gmail.com

Iduina Mont'Alverne Chaves²
iduina@globbo.com

Tania Marta Costa Nhary³
taninhary@gmail.com

RESUMO

Este artigo trata de um estudo do imaginário lúdico através do movimento corporal de crianças de uma escola pública, localizada na cidade de Niterói/RJ. Pretendeu-se construir uma pesquisa dos sentidos, com vistas a trazer à tona reflexões sobre a tensão entre a potência das manifestações corporais e os fazeres docentes revelados na dinâmica lúdico simbólica das crianças, em atividades de jogos e brincadeiras. O estudo se fundamentou na perspectiva teórico-metodológica da sociologia compreensiva de Michel Maffesoli e na teoria da complexidade de Edgar Morin. Os estudos do imaginário, os estudos sobre corpo, e a pesquisa narrativa, alinharam-se ao referencial teórico-metodológico, de modo a capturar os sentidos dos espaços revelando a cultura das crianças (modos de pensar, sentir e agir), pela expressividade de suas múltiplas linguagens, especialmente a linguagem corporal. Por meio da cartogênese, uma das heurísticas utilizadas para capturar manifestações simbólicas, foi revelado que a linguagem corporal das crianças do estudo remetem à heroicidade e ao afeto. Acreditamos que a pesquisa mostrou que a saída para a crise atual do paradigma dominante será o aparecimento de um novo paradigma, que não negue o anterior, mas que transforme o 'olhar' do homem para a realidade dada; que não exclua a emoção, a beleza, a ética e a estética e, sobretudo, o corpo que, por imagens simbólicas, expressa sentimentos, emoções e formas de ser e estar no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Corpo; Espaço; Simbolismo.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

² Universidade Federal Fluminense

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ABSTRACT

This article deals with a study of playful imagery through the body movement of children from a public school, located in the city of Niterói / RJ. It was intended to build a research of the senses, with a view to bringing up reflections on the tension between the power of bodily manifestations and the teaching activities revealed in the symbolic playful dynamics of children, in games and playful. The study was based on the theoretical-methodological perspective of Michel Maffesoli's comprehensive sociology and on Edgar Morin's theory of complexity. The studies of the imaginary, studies on the body, and narrative research, aligned with the theoretical-methodological framework, in order to capture the meanings of spaces, revealing the culture of children (ways of thinking, feeling and acting), by the expressiveness of its multiple languages, especially body language. Through cartogenesis, one of the heuristics used to capture symbolic manifestations, it was revealed that the body language of the children in the study refers to heroicity and affection. We believe that research has shown that the way out of the current crisis of the dominant paradigm will be the emergence of a new paradigm, which does not negate the previous one, but which transforms man's look to the given reality; that does not exclude emotion, beauty, ethics and aesthetics and, above all, the body that, through symbolic images, expresses feelings, emotions and ways of being and being in the world.

KEYWORDS: EDUCATION; BODY; SPACE; SYMBOLISM.

RESUMEN

Este artículo aborda un estudio de las imágenes lúdicas a través del movimiento corporal de niños de una escuela pública, ubicada en la ciudad de Niterói / RJ. Su objetivo era construir una investigación de los sentidos, con el fin de plantear reflexiones sobre la tensión entre el poder de las manifestaciones corporales y las actividades de enseñanza reveladas en la dinámica simbólica y lúdica de los niños, en los juegos y travesuras. El estudio se basó en la perspectiva teórico-metodológica de la sociología integral de Michel Maffesoli y en la teoría de la complejidad de Edgar Morin. Los estudios de lo imaginario, los estudios sobre el cuerpo y la investigación narrativa, alineados con el marco teórico-metodológico, para capturar los significados de los espacios, revelando la cultura de los niños (formas de pensar, sentir y actuar), por la expresividad de sus múltiples idiomas, especialmente el lenguaje corporal. A través de la cartogénesis, una de las heurísticas utilizadas para capturar manifestaciones simbólicas, se reveló que el lenguaje corporal de los niños en el estudio se refiere a la heroicidad y el afecto. Creemos que la investigación ha demostrado que la salida de la crisis actual del paradigma dominante será la aparición de un nuevo paradigma, que no niega el anterior, pero que transforma la "mirada" del hombre a la realidad dada; eso no excluye emoción, belleza, ética y estética y, sobre todo, el cuerpo que, a través de imágenes simbólicas, expresa sentimientos, emociones y formas de ser y estar en el mundo.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN; CUERPO; ESPACIO; SIMBOLISMO.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de apresentar perspectivas epistemológicas que derramam vertentes no campo da educação, trazemos aqui o recorte de uma pesquisa que investigou o imaginário lúdico, através do movimento corporal, no contexto educacional. Pretendeu-se trazer à tona reflexões sobre a tensão entre a potência das manifestações corporais e os fazeres docentes revelados na dinâmica escolar. Assim, nesse artigo demos atenção especial à experiência/vivência corporal de um menino, aluno do primeiro segmento de uma escola pública, na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um estudo de caso que se fundamentou na perspectiva teórico-metodológica da Antropologia das Organizações e da Educação, nos estudos sobre corpo e na pesquisa narrativa. Foram usadas diferentes heurísticas que, na esteira de uma abordagem qualitativa, se apoiou em observações e registros do campo investigado, mais diretamente com um grupo de crianças do primeiro segmento do ensino fundamental da escola citada. Dentre elas destacamos a “cartogênese” dos espaços escolares no qual o corpo se movimenta numa perspectiva lúdica.

A cartogênese é um recurso metodológico que nasceu do próprio campo, como abordagem metodológica inovadora, e que foi desenvolvida, especificamente, para atender a demanda investigativa que o campo anunciava. A dificuldade de capturar as manifestações simbólicas, muitas vezes sutis, e expressas ludicamente no corpo das crianças e sua relação com os espaços físicos da escola, foi provocadora para a criação da cartogênese. Nesse sentido, a *cartogênese* é uma forma investigativa sobre os movimentos do corpo num dado espaço que não atende aos apelos de uma descrição, mas que busca o desvelamento de mitos, arquétipos e imagens simbólicas. É um jogo suave de sombra e luz no objeto de investigação. Há uma cartografia por trás da *cartogênese*, que é fixa, que apresenta o contorno da cena a ser descrita, mas há um aprofundamento nas imagens que a compõem, que busca a sombra. Logo, há uma geografia *imaginal* (Corbin, 2010) que revela as coisas do íntimo, de dentro para fora a partir da constelação de imagens que se apresentam. Essas coisas não são, portanto, simples objetos neutros, matérias frias diante de nós. Cada uma delas simboliza e evoca uma mensagem. A descrição das coisas na cena faz parte da *cartogenia*, mas não de forma expositiva, pois deve estar envolvida pela percepção no sentido mais amplo possível: a escuta, o sentir o cheiro do local, a textura das coisas que ali se instalam, o tamanho dos espaços e objetos, as vibrações dos componentes

materiais, enfim, essa gama de coisas quase imperceptíveis compõem a cena que a *cartogênese* pretende capturar neste estudo.

Nas searas da pesquisa em tela não desconsideramos as formas clássicas de apropriação do espaço por parte da criança, mas provavelmente desejamos suplantá-la, apresentando algumas bases de reflexão para um pensamento mais abrangente e simbólico. A noção de espaço clássica é construída a partir de um processo psicogenético que passa por níveis específicos de evolução da criança na construção do conhecimento. Os níveis reconhecidos são: o vivido, o percebido e o concebido. O espaço vivido refere-se ao espaço físico, desenvolvido a partir do movimento e do deslocamento apreendido pela criança com a brincadeira. As atividades psicomotoras e rítmicas contribuem para o processo de exploração do espaço, suas dimensões e relações, por parte da criança, através do seu corpo. Já o espaço percebido desenvolve-se a partir das lembranças desenvolvidas anteriormente através da experiência física com o espaço. Neste estágio, a criança já é capaz de lembrar-se de trajetos espaciais percorridos anteriormente, além de ser capaz de diferenciar e distinguir distâncias e localizar objetos em instrumentos de representação espacial como uma foto ou pintura. É a fase em que a ênfase deve ser dada em atividades que desenvolvam as noções mais do que o conteúdo específico. O espaço concebido, por sua vez, acontece por volta dos 12 anos de idade. É o momento em que a criança é capaz de estabelecer relações espaciais por meio de instrumentos de representação dos objetos relacionados. Neste período, a criança consegue refletir sobre um local representado em um mapa, sem que nunca tenha sido visto antes. Junto a essa cartografia, o conceito de cartogênese nos possibilita a observação de uma relação espaço e corpo que potencializa a dimensão psicobiossocial, ao mesmo tempo que a contempla.

Na vertente do pensamento de James Hillman (1989, 2009) e de adeptos ao entendimento de que objetos e locais estão para além de suas características físicas e organizacionais (CERTEAU, 1994), procuramos tocar os sentidos do leitor para a compreensão de que os lugares têm uma história, um sentido, um significado que é próprio e singular para aqueles que neles transitam. Todo espaço traz em si uma alma, uma história, um sentimento alinhado às pulsões arquetípicas do homem em seu trajeto antropológico (DURAND, 2001) entendido como relação entre as pulsões subjetivas e as intimações do meio cósmico e social. O espaço escolar também se submete a essa lógica, visto que cada criança, sobretudo quando envolvida pela ludicidade, nele transita explorando e revelando um imaginário.

Com aporte teórico no campo do imaginário, na Psicologia Arquetípica de C.G. Jung (2008; 1979) e na Psicologia Analítica de James Hillman (2010; 2001; 1992), buscou-se um caminho de pesquisa que, por meio de uma etnografia ampliada,

mais complexa, nos levasse à compreensão das profundezas do *self*, à apreensão do imaginário de uma dada vivência humana cujo sentido não se limita somente a valorizar as emoções no plano bio-psico-social e nem apenas na materialidade da experiência em si, mas em ambas, incluindo os planos simbólico, mítico, arquetipal e imaginal⁴, recursivamente.

Tendo como solo paradigmático, mais especificamente, a perspectiva da sociologia compreensiva em Michel Maffesoli e a teoria da complexidade de Edgar Morin, pretendeu-se construir uma pesquisa dos sentidos, sobretudo os revelados na dinâmica lúdico simbólica das crianças de uma escola, quando em atividades de jogos e brincadeiras. Os estudos do imaginário de Gilbert Durand (2000, 2001), Bruno Duborgel (1995), Jean-Jacques Wunenberger (2006, 2007) e os estudos sobre corpo, em Le Breton (2007), Keleman (2001), e a coletânea sobre História do Corpo escrita por Courbin, Courtine, Vigarello (2008) dentre outros, alinhavaram-se ao referencial teórico-metodológico adotado de modo a capturar os sentidos dos espaços e, por extensão, das instituições, revelando os modos de pensar, sentir, agir do homem com e em seu meio pela expressividade de suas múltiplas linguagens, no caso específico aqui tratado, a linguagem corporal.

SOBRE CORPO

Falar do corpo. Corpo que cala, fala, acata, consente. Corpo que se expressa, que vela e revela sentidos, experiências e vivências, mas que também silencia histórias. Corpo que vai à escola, mas que talvez permaneça de fora das propostas pedagógicas (NHARY, 2006). É legítimo considerarmos que o corpo está aí, sempre e em toda parte (GÉLIS, 2008) insinuando-se, mostrando-se, experimentando dores, alegrias, anunciações, pleno de imagens que o fazem, refazem, desfazem. Corpos que, também em movimento, revelam uma cultura, um sentimento, um desejo, uma opressão, uma alma. Corpos de 'sujeitos encarnados'⁵ (NAJMANOVICH, 2001), silenciados pelo pensamento racional, simplificador e excludente que 'teima em reinar' em muitas escolas impondo ordem, obediência, disciplina descontextualizados e deixando-o preso a valores que não o alforriam, que o submetem a uma docilidade dita útil para o aprendizado.

4 Segundo James Hillman (1989, 2009) imaginal refere-se à expressividade que transborda de uma imaginação consciente provocada por imagens arquetípicas acondicionadas na psique.

5 Para Najmanovich (2001): "(...) não devemos confundir o sujeito com a subjetividade. Esta é a forma peculiar que adota o vínculo humano-mundo em cada um de nós, é o espaço de liberdade e criatividade, o espaço da ética. Mas o sujeito não é somente onde assenta a subjetividade, senão uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade". (p. 94).

A nossa intenção neste texto é falar sobre o lugar do corpo nas atividades lúdicas no contexto escolar. Corpo compreendido como linguagem verbal e não-verbal, e que, quando brinca, expressa seus modos de pensar, sentir e agir no mundo e com o mundo. Corpo que revela um imaginário que não se limita ao desvelamento de sentidos dessa lógica racionalizada e racionalizante, mas que sai em busca do 'outro', do corpo brincante, da alma desejanse de prazer, em suas formas de conceber o mundo e produzir conhecimento e sentido de sua própria experiência corporal, de conceber suas formas de 'saber de si', de 'falar de si', de narrar-se, de se mostrar representado objetiva e imaginalmente. Corpo que sai em busca de suas pulsões internas no enfrentamento com a objetividade desse mundo obsedante.

Corpo contido, domado, dominado, reprimido, obediente, sujeitado. Corpo calado. Corpo que reflete a herança de um pensamento ocidental racional, normatizador, disciplinar e homogeneizante que regula corpos em sua maneira singular de estar na vida, na vida da escola.

Os espaços educativos vêm, nos últimos tempos, requerendo novas formas de aprendizagem, novas reflexões, novos paradigmas científicos e novas metodologias capazes de dar respostas às atuais demandas educacionais. Nossa sociedade ocidental viveu à luz de um cientificismo que, mesmo que ainda reconhecido como um (des)serviço à ciência hegemônica e soberana, requer questionamentos e mudanças. Isso envolve diferentes contextos de atuação humana e que, no caso da educação, também demanda inúmeras perspectivas de mudanças conceituais, metodológicas e de ação docente frente à própria crise das ciências da educação, da pedagogia que requer novos paradigmas. Dessa forma, pretendemos ampliar reflexões sobre as vivências corporais nos espaços destinados às atividades lúdicas no cotidiano escolar colocando em foco a expressão do imaginário lúdico infantil e a ação docente, tencionando velhos e saturados paradigmas que não consideram o corpo como campo de aprendizagens, fonte de revelação de sentidos, sentimentos emoções e histórias. Nós, autores desse texto, entendemos ser necessário e urgente que uma pedagogia da sensibilidade seja considerada nos espaços educativos, que colabore para a superação de concepções tão cristalizadas no contexto escolar. Buscamos os interstícios desses espaços, farejamos as brechas, tudo nos interessa, sobretudo a forma como as crianças se revelam (e nos revelam) nesse espaço.

Foi-nos apontado pelo paradigma clássico que a idéia de espaço se vincula ao conceito de território numa dimensão física, local, criando-se uma materialidade arquitetônica de espacialidade. Espaços e tempos, a reboque, são dados inquestionáveis e que existem independentes de nossas ações. Concepções que tendem mais para a racionalidade do que para noções simbólicas e subjetivas. Por esta lógica, nas instituições, sejam elas de ensino ou não, tempo e espaço devem

ser esquadrihados, controlados, alinhados numa perspectiva foucaultiana em que a lógica de funcionamento engessa, aprisiona, tolhe, dociliza corpos e mentes, deslizando para o sentido de poder. Com Certeau (1994) compreendemos que o espaço envolve diferentes táticas e astúcias: processos de disputa, negociação, conciliação, concessão, conflito. A concepção espaço-tempo é, ao mesmo tempo, física, teórica, mas também simbólica.

Aliás, a história do tempo e dos espaços é uma história dos poderes. Os sistemas de ensino ao longo da história se submeteram a esta lógica binária organizativa. Submeteram-se, também, a dissociar o que a princípio é inseparável: razão/emoção; homem/natureza; lazer/trabalho; corpo/alma. Assim, a distinção corpo e mente está posta nessa perspectiva. Para o desenvolvimento do intelecto, conteúdos de diferentes áreas e, para o desenvolvimento físico, vinculados tanto à saúde quanto aos padrões morais de obediência às regras, uma educação física. Para o descanso de ambos, a recreação, que surge sob a concepção de lazer seguindo o modelo de pensamento das teorias de jogos do século das Luzes. Segrega-se o tempo e o espaço do dever e do prazer, sobretudo no contexto educativo.

Pensamos, então, que a concepção de tempo e espaço envolve componentes materiais, práticas reais e simbólicas numa trama plural com múltiplas dimensões que perpassam o social, o cultural, o político, o econômico, mas também o afetual, o sensível, o real, o simbólico, o imaginal. Neste sentido, estes dois conceitos (tempo e espaço) imbricados representam um lugar de histórias, de memórias, de conhecimento, de vida que (trans)(de)(re)formam os sujeitos.

SOBRE O CORPO NA ESCOLA

Sabe-se que em um processo educativo é possível narrar por palavras, textos, desenhos, imagens, mas também por gestos corporais como forma de construção de conhecimentos de si, do outro, do mundo, rompendo com a lógica da 'narração de mão única', onde aquele que narra, o professor, é o detentor do saber. Saber verdadeiro, único, inquestionável (o narrado) que exige corpos e mentes atentas e dóceis tolhendo uma das possibilidades de 'falar sobre si', de 'saber de si' e esse, segundo Freire (2005), é um dos desafios do homem: reconhecer seu pouco saber sobre si mesmo e enveredar por esta descoberta problemática, que mais indaga que responde. Questão essa de sentido antropológico, pois está pautada na preocupação em torno do homem como ser no/do mundo. Homem do saber, da transformação, da criatividade expressa em múltiplas linguagens. Seria a ludicidade, enquanto linguagem corporal, uma das veredas dessa descoberta? "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no

mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 66), e uma prática docente que propicie a elaboração de saberes “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p: 38). E nesse pensar, o corpo não deve ‘ficar de fora’, deve ser concebido como corpo encarnado e não como ‘espírito descorporificado’ (HOOKS, 2001, p. 117). Corpo que é humano, e que, como tal, é *sapiens, é faber, é ludens, é symbolicus*.

O homem é *homo complexus* (MORIN, 1996) e, enredado nessa docilização trazida por concepções sócio-culturais que acompanharam os caminhos da cientificidade, ainda não potencializou de modo harmônico suas múltiplas faces. O ser racional, pragmático e objetivo, sob o signo apolíneo⁶ do *homo faber*, sufoca a potência lúdica de Eros⁷, do desejo, do prazer, da liberdade, da expressão. Sufoca e oprime mentes e corpos. Inibe fruições que podem, antagônica e complementarmente, conviver com a seriedade, a normatização dos espaços instituídos, sobretudo os escolares⁸ que insistem em se constituir em espaços e tempos de aprendizagens de forma segregada, compartimentalizada em saberes. “A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos” (MORIN, 1996, p.176). Mentes e corpos não mais dicotomizados, reprimidos ou negados, mas, falando de si, narrando-se, “pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2005, p. 32), expressando histórias, ideias, projetos, fantasias, sonhos, produzindo conhecimento na sala de aula ou fora dela, cabendo ao professor pela educação do olhar, pela escuta sensível e pela troca, compreendê-los em suas diferentes formas de expressão, sejam elas textuais, verbais, imagéticas, corporais ou artísticas. Para Freire (1996, p. 44)

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços lamentavelmente relegados das escolas.

Tocada por esta reflexão de Paulo Freire e articulando-a ao solo paradigmático que estamos trilhando, passamos a descrever nas páginas seguintes a experiência

6 Na imagem do deus grego Apolo encarregado de difundir a luz no universo, tem-se a representação do equilíbrio, da harmonia dos contrários (BRANDÃO, 1991).

7 Eros, deus grego, considerado filho de Caos, portanto um deus primordial, tem um papel unificador e coordenador dos elementos, contribuindo para a passagem do caos ao cosmos. Senhor da coesão, do amor, do prazer, da pulsão da vida.

8 Acreditamos que as instituições sociais necessitam de certa ordem, mas penso que não devem se limitar a esta, mas acatar a desordem como possibilidade de transformação a partir das interações que ela provoca. Entendemos instituições, o que inclui as de ensino, por uma visão moriniana, como circuitos ativos em que ordem e desordem convivem concorrente, antagônica e complementarmente.

lúdica de um menino que retrata esta perspectiva da linguagem corporal como possibilidade de 'falar de si', de 'narrar-se', experiência vivida no embate entre um corpo calado, excluído, oprimido e o desejo brincante de expressar-se e interagir com o mundo e com os outros.

SOBRE O CORPO DE UM MENINO NA ESCOLA

A título de viés para as reflexões tecidas sobre o corpo, apresentamos a história do menino Bento⁹ durante atividades lúdicas em uma escola pública da cidade de Niterói/RJ. Queremos, no entanto, deixar claro que não há neste texto a mínima intenção de se 'psicologizar', por 'leitura corporal', as atitudes do pequeno Bento, mas sim, apreender no plano sócio-cultural e simbólico o que ele compreende do mundo, da vida, do conhecimento/vivência/experiência por ele incorporados em diferentes contextos vividos dentro e fora da escola, apontando que a ludicidade é uma das propostas educativas para essa compreensão, desde que envolva uma participação docente reflexiva e sensível.

A direção dessa instituição de ensino, por meio dos resultados de uma atividade de artes realizada com diversas turmas em que os alunos desenhavam a escola e seu entorno expressando o que dela achavam, como gostariam que ela fosse e o que queriam que ela tivesse, se viu frente a necessidade de atender o desejo de seus alunos: brincar. Para eles a escola não tinha sentido "porque lá não se pode nada, nem se divertir" (palavras de um aluno). Os desenhos que as crianças fizeram apresentavam parques, brinquedos e jogos que expressavam uma 'alegria de dentro' ambiciosa por se materializar. A partir das apreciações sobre os resultados dessa atividade, implantou-se um Projeto, intitulado "Corpo e Movimento", cujo objetivo era promover atividades lúdicas para todos os alunos, como jogos e brincadeiras, nos espaços-tempos do recreio, dos intervalos de aula e nos horários de entrada e de saída da escola com a intencionalidade de promover a socialização, a formação de hábitos e atitudes e o resgate de valores e condutas socialmente desejáveis. Dessa forma, nos seria possível conhecer os alunos através da linguagem de seus corpos, revelada nos 'pequenos nadas' (Maffesoli, 1984), ou seja, conhecê-los através de um olhar mais sensível focado em seus modos de agir, seus gostos, suas expressões espontâneas e criativas no momento de jogos e brincadeiras. Segundo Maffesoli (idem) o que é vivido no cotidiano revela uma latência social que o autor denomina por *socialidade*, como uma trama social que envolve as manifestações humanas mais banais (pequenos nadas) e efervescentes como ritos, festas e atividades lúdicas.

⁹ Por questões éticas, o nome verdadeiro do menino foi omitido, adotando-se o pseudônimo Bento como referência ao aluno.

Assim, a proposta do projeto pautava-se na latência do brincar como contribuição para uma formação mais complexa dos discentes e, ainda, podendo promover relações mais estritas, afetuais, dialógicas, respeitosas e solidárias entre os sujeitos da escola.

Tal Projeto, como parte do planejamento de todas as turmas da escola, contava com uma professora específica e horários definidos para sua realização, no entanto, o espaço escolar onde ele acontecia era bem diversificado. Poderia ocorrer na sala de aula, na quadra esportiva, na sala de leitura, nos pátios da escola ou mesmo fora dela e as atividades desenvolvidas, embora tivessem um planejamento prévio, dependiam da motivação da turma, de suas escolhas e do material disponível. Passamos a narrar, a seguir, um dia vivido, observado e registrado nesse Projeto visando à pesquisa em que essa passagem está inserida. Contaremos a seguir uma história de uma história e que um menino nos revelou seus sentimentos, suas dores e amores, sua forma de ser e estar no mundo.

Em um dado dia, nas atividades do Projeto, a turma do segundo ano do ensino fundamental do pequeno Bento, que ocupava a quadra esportiva para as atividades lúdicas, decidiu brincar de ‘cabra-cega’. Uma brincadeira em que um dos participantes, de olhos vendados por um lenço, tenta pegar os demais. Bento teve, então, seus olhos vendados para ser o ‘pegador’. Em dado momento, uma das meninas, utilizando-se de estratégias para instigar o pegador, se aproxima de Bento e, com o pé, esbarra nas pernas dele que, desesperadamente, arranca a venda dos olhos e corre em direção às outras crianças indagando aos gritos quem o havia empurrado. A professora da turma tentou acalmá-lo, mas ele correu para a arquibancada da quadra chorando e gritando muito. A professora o acompanhou para tentar explicar a ele que não houve intenção da colega em machucá-lo e que esse procedimento era normal na brincadeira de ‘cabra-cega’. Bento mal conseguia ouvir a professora e afirmava que ninguém teria o direito de tocá-lo. Chorando e gritando muito, Bento andava de um lado ao outro num dos degraus da arquibancada dizendo: “Nessa escola ninguém gosta de mim. Todo mundo briga comigo. Mas eu já fiz muita gente chorar aqui dentro, já até fiz professora ir embora”. Essas frases ficaram registradas em nossa lembrança e no caderno de campo em que as observações foram anotadas como subsídios para a pesquisa. Bento tirou de dentro da sua mochila um estojo e o jogou acintosamente no chão espalhando lápis, borracha e canetas. Parecia que Bento queria dizer alguma coisa, suas palavras e gestos reverberavam o que seu corpo havia expressado na brincadeira. A professora que estava com a turma pediu que cuidássemos dos demais alunos para que ela levasse Bento à direção da escola. Iniciativa frequente quando se deseja punição, reforçando ainda mais a perspectiva de docilidade e disciplina. A

sala da direção, como representação do '*panopticon* foucaultiano'¹⁰ (Foucault, 2004) é também o lugar dos excluídos por condutas indesejáveis.

No entanto, nós, professores-pesquisadores que acompanhávamos a atividade nos sentimos com autonomia para interferir no ocorrido. Falamos para a professora continuar com a atividade com a turma e fomos tentar conversar com Bento. A única coisa que conseguimos dizer foi avisá-lo que ele não poderia sair da quadra, visto que ele já estava com a mochila nas costas e pronto para a 'retirada'. Bento sentou e chorou, chorou muito. Ali, ao lado dele, ficamos aguardando pacientemente que ele parasse de chorar para iniciarmos um diálogo. Percebendo que ele havia se acalmado, sugerimos que ele pegasse seus lápis que estavam espalhados pelo chão da quadra alertando-o que alguns deles já haviam sido recolhidos por suas colegas. Dissemos para ele: "Bento, seus colegas se preocuparam com seu material e pegaram alguns lápis que poderiam ser pisados, mas ainda há outros para você pegar". Sabe Bento, eles demonstraram que gostam de você, pois tiveram o cuidado de pegar seu material. Bento, ainda enxugando as lágrimas, juntou o material no estojo e com palavras agressivas, dizia que ninguém gostava dele: "Eles dizem que eu sou franguinho, palito, que meu cabelo é de loira burra. Me chamam de bichinha. Eu sei que ninguém nesse mundo gosta de mim". Como não sermos tocados pelas palavras de Bento ? Como ter neutralidade de pesquisadores quando o momento suscita afetividade? Dissemos para Bento que uma das coisas que nos encanta como professores é ver nossos alunos cada qual do seu jeito: "Olha a Maria como é gorduchinha! E o Pedrinho! Viu como ele tem a pele bem mais moreninha que você!" Fomos, assim, apontando algumas diferenças físicas e de comportamento dos colegas de turma. Bento riu muito quando um de nós falou: "Sabe, Bento, se quiséssemos ver tudo igualzinho o tempo todo íamos trabalhar na fábrica da Coca-cola vendo as garrafinhas passarem na nossa frente, todas iguaizinhas! Mas quisemos ser professores justamente porque podemos ter alunos diferentes!"

A história de vida de Bento não é das mais belas. Ele não vivia com os pais e sim com uma mãe social, que recebia uma quantia em dinheiro para cuidar dele. Pelo que soubemos na escola, ele não era bem tratado em casa, e, muitas vezes, chegava com muita fome à escola. As mazelas da vida já rondavam a existência do menino Bento. Mazelas físicas, emocionais, culturais, afetivas, materiais e simbólicas. Além

10 Foucault se utiliza do termo Panopticon no sentido de posição de observação e vigilância que permite o observador ver tudo permanentemente sem ser visto, que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha. No decorrer da época clássica desenvolveu-se uma arquitetura que não é mais feita para ser vista, como os palácios, nem para vigiar o espaço exterior, como as fortalezas, mas sim para permitir o controle interior, articulado e detalhado. Baseado na idéia da *visibilidade geral*, o aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar a ver tudo permanentemente, possibilitando assim, um intenso e contínuo controle.- panoptismo. (FOUCAULT, 2004)

disso, o corpo de Bento revelava um menino magrinho, frágil, transitando em uma sexualidade ora com fortes marcas femininas, ora mostrando-se um garoto muito ativo e expressivo numa mistura de revolta e carência, afinal a linguagem corporal é uma forma de discurso (Certeau, 1994).

Com Bento bem mais calmo, procuramos motivá-lo para outra brincadeira. Sugerimos que ele, novamente com os olhos vendados, fosse até a turma que já se encontrava sentada na arquibancada para, através do tato, adivinhar o nome do colega tocado. Bento aceitou a brincadeira e conseguiu acertar o nome de muitos deles. Isso virou uma das atividades daquele dia e várias crianças tiveram seus olhos vendados para tocar e adivinhar o nome dos colegas. Foi a oportunidade que encontramos para durante a brincadeira ir assinalando oralmente o quanto eles eram diferentes fisicamente. Na semana seguinte incluímos no planejamento uma outra atividade com o objetivo de mostrar outras diferenças entre eles, como as emocionais, de gostos, de corpos, de modos de vida, de cultura, de opinião, etc.

Entendemos que a educação pela/para a sensibilidade requer uma educação do olhar e uma escuta sensível que remete à um processo educativo mais humano e menos mecânico. “Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’. (FREIRE, 1996, p, 97). Como não ‘ler’ a atitude de Bento? Como não ‘interpretar’ o que seu corpo ‘dizia’? Como não aproveitar o momento para, junto com a turma, construirmos conhecimento acerca das diferenças humana? Mandar Bento para a direção seria o mesmo que calá-lo, e silenciar o corpo também é uma forma de opressão. O corpo é o ‘veículo’ que abre caminho para a percepção do mundo, para o desvelar de sentidos, de significados do que é vivo. Bento tinha um ‘corpo encarnado’ no mundo...

Um mundo interconectado onde nenhuma guerra é alheia, onde a paz não pode ser concebida como o fruto do triunfo dos bons sobre os maus, senão como o resultado do reconhecimento da legitimidade do outro, de sua racionalidade, de sua ação e da abertura a um diálogo emocionado em uma interação que não negue o conflito senão que reconheça a diferença como única via para evolução. (NAJMANOVICH, 2001, p. 95)

As atividades lúdicas são fundamentais para as crianças, pois envolvem um trabalho de elaboração e de ação, possibilitando as relações inter-pessoais, uma relação com o vivido e a transgressão do real. O lúdico é também um escape, é um espaço-tempo em paralelo à realidade, onde se entra por vontade própria e por motivação. Exige, também, o vínculo às regras estabelecidas e a possibilidade de recombinações criativas das experiências, assim como a apropriação e troca de códigos culturais. É uma mistura de realidade e fantasia em que o cotidiano toma outra aparência adquirindo um novo significado. Estar de olhos vendados pode significar uma ameaça, mas, pode também ter sabor de descoberta. A sensibilidade

do professor é que pode dar o ‘tom’ da brincadeira, é que pode fazer do lúdico uma possibilidade educativa. Para isso é preciso que se reconheça o tempo e o espaço da brincadeira como pertencentes às propostas pedagógicas, como espaço-tempo que revela contextos, que tem alma, que reverberam formas de estar no mundo, de falar de si, de construir saberes que não se limitam aos instituídos por programas escolares, mas que vão se estabelecendo em processos de troca que envolvem o desejo, o prazer, a razão, a emoção, a objetividade e a subjetividade, a fantasia e a realidade.

Bento deixou rastros que sacudiram nossas inquietações, deixou pistas que aguçaram nossa pesquisa. O menino nos apontou a necessidade de criação de uma metodologia específica, a cartogênese, de modo a capturar o intangível, o imperceptível, o que a razão fechada não nos permite perceber. Bento deixou marcas que tentamos mapear, entender. Andar de um lado ao outro no último (e mais alto) degrau da arquibancada é, na corrente do pensamento simbólico, se travestir de heroicidade, de poder. Foi de lá que ele fez ameaças, que ele contou suas investidas com gosto de vitória, dando passos forte que chegavam a fazer vibrar a estrutura de cimento. Foi de lá também que ele atirou seu material, gesto que, sem a pretensão de fazer uma análise psicológica, também mostra soberania, determinação e protagonismo na cena. O som que acompanhou o movimento deixou-nos a mesma impressão. No entanto, a passagem do universo heroico para o mundo afetual, do acolhimento e aconchego, se deu quando ele desceu os degraus, calma e vagorosamente, tentando, em fuga, abandonar a guerra íntima que ele travara. Se aproximou da parte de trás da arquibancada procurando um refúgio para chorar. Foi ali, nesse cantinho, nesse “chão-abrigo” que ele “baixou a guarda” e se permitiu sorrir com as palavras ditas pela professora. Bento transitou entre os dois campos simbólicos que provêm o nosso processo de equibração (Durand, 2001): o universo heroico e o universo místico. Sua linguagem corporal, suas emoções e ações, por nós capturadas, nos conduziram a uma leitura simbólica que, por sua vez, é reveladora do estado sensível da alma (Hillman, 1989), daquilo que nos move e nos põem em movimento. Esse recorte nos levou a, durante a pesquisa, referendar o referencial teórico metodológico que adotamos e que, linhas acima, explicitamos. O corpo, em sua riqueza de imagens simbólicas reveladas, contou uma história. A história de Bento.

SOBRE O CORPO QUE FALA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

Considerando que em toda e qualquer sociedade a cultura lúdica se faz presente, compreendemos que as práticas sociais lúdicas possibilitam formas de

preparar o homem para a vida e para si mesmo, além de proporcionar a alegria que buscamos para ‘calibrar’ o racional. Valores, conceitos, atitudes, comportamentos e sentimentos perpassam essas atividades como forma de construção do sujeito enquanto ser complexo em suas múltiplas relações com o mundo, com outro, consigo mesmo, favorecendo aquisições importantes que ele carrega por toda a vida. Atividades vividas como reprodução da realidade, ressignificação da mesma, de forma imaginativa ou mesmo escape ou devaneio.

Acreditamos, com Boaventura de Sousa Santos (2003), e a pesquisa mostrou, que a saída para a crise atual do paradigma dominante será o aparecimento de um novo paradigma, que não negue o anterior, mas que transforme o ‘olhar’ do homem para a realidade dada; que não exclua o que “a modernidade deixou de fora: a emoção e a beleza, a ética e a estética, a cor e a dor, o espírito e a fé, a arte e a filosofia, o corpo emocional e o mundo subjetivo” (NAJMANOVICH, 2001, p. 84); que se imponha, assim, a necessidade do auto-conhecimento do conhecimento científico.

Acreditamos, assim, que no viés de um novo paradigma possamos contribuir para a compreensão da importância da ludicidade no âmbito escolar, na medida em que a partir dela se emanem novos modos de pensar o homem e sua relação com o mundo e com seus pares, possibilitando uma nova forma de conceber a escola, seus atores e suas práticas. Para ressignificar-se no mundo e na vida dos homens, a educação precisa aprender e ensinar a viver. Precisa reconhecer a ‘alma’ dos espaços da escola, precisa olhar e perceber os modos de pensar, sentir e viver dos meninos e meninas na escola. Há muitos “Bentos” por lá.

Se para Santos (2003) as ciências precisam se humanizar e a humanidade precisa se cientificizar, “a distinção dicotômica entre as ciências naturais e as ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade”. (Idem, p.61). Os conceitos de cultura, homem e sociedade se redimensionaram a partir do conhecimento do conhecimento alavancado pelas revoluções científicas dos últimos tempos, principalmente da física e da biologia. Isso exige de nós uma reforma de pensamento (Morin, 2001), um pensamento complexo, não dicotômico e que reconhece o homem como um ser bio-psico-sócio-cultural em suas pulsões objetivas, imaginárias e imaginais. “Perdemos o trono de segurança que colocava nosso espírito no centro do universo” (Idem, p: 24).

Nessa perspectiva a pesquisa mostrou a importância e a necessidade de considerarmos os corpos não mais somente docilizados e calados, mas se expressando. Corpos que se expressam, velando e revelando sentidos, experiências e vivências, produzindo saberes em diferentes espaços e tempos, o que inclui os escolares. Podemos, então, pensar na ciência da educação abarcando a natureza lúdica humana concebendo a escola como lugar do corpo e da mente intimamente imbricados em um sujeito uno: corpo e alma.

Precisamos reconhecer que a escola é lugar da norma e da vida, da razão e da emoção, onde convivem, antagônica e complementarmente, a obrigação e o prazer, a diversão e a aprendizagem. Um lugar em que a alma transborde revelando os plenos sentidos da existência humana. Carecemos fazer da escola um lugar também da alma, do corpo vívido e desejoso de se narrar, de ensinar e aprender, fazendo deste lugar um lugar de vida.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, J. M. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994

CORBIN, Henri. **Mundus Imaginalis: lo imaginário & lo imaginal**. Disponível em <<http://homepage.mac.com/eeskenazi/Mundus.html>>. Acesso em: janeiro / 2010.

COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (orgs.). **História do corpo: da Revolução à Grande guerra**. Tradução de João Batista Kreuch. vol. 2. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

DURAND. Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo Edições 70. 2000.

_____ **Estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 26ª Edição, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 27ª edição, 1996.

_____ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a igreja e o sagrado. In: COURBIN. A. COURTINE.J.J e VIGARELLO, G. **História do Corpo. Da renascença às Luzes**. Vol. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Tradução de Gustavo Barcellos. Campinas, São Paulo: Verus, 2010.

_____ **O código do ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal.**
Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____ **Psicologia Arquetípica - Um breve relato.** Tradução de Lúcia Rosenberg e Gustavo. Barcellos. São Paulo: Cultrix, 1992.

HOOHS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica. 2ª Edição, 2001.

JUNG. Carl Gustav. **O homem e seus símbolos.** Tradução de Maria Lúcia Pinto. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____ **Símbolos e transformação.** Obras Completas. v.V. Petrópolis: Vozes, 1979.

KELEMAN. Stanley. **Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell.** São Paulo: Summus, 2001

LE BRETON. David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____ **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado.** Rio de Janeiro: D.P&A, 2001.

NHARY, Tania Marta Costa. O jogo como prática pedagógica para professores em formação. In: FONTOURA, Helena Amaral. (org). **Diálogos em formação de professores: pesquisas e práticas.** Niterói: Intertexto, 2007.

_____ O que está em jogo no jogo. Cultura imagens e simbolismos na formação de professores. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS. Boaventura. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

WUNENBURGER. Jean-Jacques. **O imaginário.** São Paulo: Edições Loyola. 2007.

WUNENBURGER. Jean-Jacques e ARAÚJO, Alberto Filipe. 2006. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

SOBRE OS AUTORES

EDUARDO PIMENTEL MENEZES. Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ), Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense(UFF), Pós-doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal Fluminense, Consultor Institucional do MEC, Consultor ad hoc da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, (Rbep), Integrante do Conselho Editorial Permanente e do Conselho Científico Permanente da Editora CRV. Colaborador do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq).

IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Diretora Geral do Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado Sanduíche na Universidade de Illinois, USA. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq. França. Pesquisadora do GRIFARS-UFRN-CNPq. E-Mail: iduina@globo.com

TANIA MARIA COSTA NHARY. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores, (FFP/UERJ). Possui Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal Fluminense. Graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Principais temáticas de atuação: educação infantil, educação física escolar, corporeidade e formação de professores. Colaboradora do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq).

RECEBIDO: 29/04/2020

APROVADO: 10/05/2020