



## A INFÂNCIA NA PELE DE PROFESSORES-CRIANCEIROS: MEMÓRIAS DE VIDA QUE NOS ATRAVESSAM COMO ESPAÇO ÉTICO-ESTÉTICO

*CHILDHOOD IN THE SHOES OF TEACHERS-CHILDREN: MEMORIES OF LIFE THAT CROSS US AS AN ETHICAL-AESTHETIC SPACE*

**Denise Aquino Alves Martins** - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Professora aposentada da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: deniseaquino@uft.edu.br

**Alysson Carlos Ribeiro Gomes** - Mestrado Acadêmico (PPGE/UFT). Professor efetivo na rede pública municipal em Palmas (TO) e na Faculdade de Palmas – FAPAL. E-mail: alyssonef@gmail.com

**Marilza Aparecida Oliveira Teixeira Maciel** - Mestranda em Educação Profissional e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação do Tocantins (IFTO). Professora efetiva na rede pública Municipal e Estadual de Educação (TO), Diretora técnica da Federação Tocantinense de Voleibol. E-mail: marilzavolei@gmail.com

**Jefferson Francisco Cândido** - Professor efetivo na rede pública Municipal e Estadual de Palmas (TO) e na Faculdade de Palmas – FAPAL. E-mail: jefcandido@yahoo.com.br

**Tatiane Meire Martins** - Professora efetiva na rede pública Municipal de Palmas (TO), Professora na Faculdade de Palmas- FAPAL. E-mail: tatimovimentacao@gmail.com

### RESUMO

Ao analisar a infância vivida em contextos geográficos diversos, esta escrita explicita vivências narradas por cinco professores-*crianceiros* de Educação Física, da cidade de Palmas (TO). As memórias de infâncias trazem a tona elementos de uma estética do cuidado e parceria com as crianças de hoje. Assim, o exercício de olhar o próprio passado enquanto substância de potencialidade do presente está demarcada na metodologia adotada, baseada nos estudos autobiográficos. Como resultado desse processo, a formação profissional é revisitada, trazendo importantes questões para pensar a profissão de professor (a) de Educação Física escolar, no trato com as infâncias e seus corpos. Nessa travessia, buscam (re)significar trajetórias docentes pelo olhar do corpo/infância, desfiando enredos de lã, na tentativa de dar fluxo imaginativo a um querer ser professor (a), no qual o cuidado com o outro seja uma forma de ser ético-estético.

**Palavras-chaves:** Professor observador. Espaços/tempos. Primeira infância. Corporeidade.

## ABSTRACT

When analyzing the childhood lived in diverse geographical contexts, this writing explains experiences narrated by 5 teachers-children of Physical Education of the city of Palmas (TO). Childhood memories bring to light elements of an aesthetic of care and partnership with children today. Like this, the exercise of looking at one's own past as a substance of potentiality of the present is demarcated in the methodology adopted based on autobiographical studies. As a result of this process, professional training is revisited, bringing important questions to think about the profession of teacher of school physical education in dealing with childhoods and their bodies. In this crossing seek (re)to signify teaching trajectories through the body/childhood look, shredding wool plots, in an attempt to give imaginative flow to a wanting to be Professor(a) in which care for the other is a way of being ethical-aesthetic.

**Keywords:** Professor observer. Spaces/times. Early childhood. Corporeity.

## PARA DAR INÍCIO À RODA DE PROVOCAÇÕES DA INFÂNCIA: O CORPO NO DIVÃ?

Navegar por caminhos retrospectivos, voltar a sentir a infância na pele, quando, afinal, ela não está presente no hoje? Essa é a ideia do presente texto, o qual reúne memórias de infâncias de cinco educadores (as) de diferentes lugares do Brasil, que se encontram na docência, no Estado do Tocantins. As narrativas buscam, no tempo existencial, experiências que permanecem vivas na alma de professores-*crianceiros*, atentos ao mundo infantil nas suas singularidades, no que ficou marcado, tal qual cicatriz, e naquilo que desejam potencializar nas práticas docentes em dias de pouca poesia, de pouca gentileza. Acima de tudo, são parceiros das crianças, com desejo intenso de ensinar, que conseguem se colocar no lugar do outro, identificam e escutam suas vozes de infância, vividas em diferentes contextos.

A aposta metodológica está amparada nos estudos autobiográficos, pensando na ideia defendida por Bosi (1994, p. 17), de que “a memória não é sonho, é trabalho”, no intuito de lapidar, reconstruir elementos da vida que dão substrato ao existir. Da mesma forma, Larrosa (2004, p. 15) nos alerta que “a memória não é uma memória objetiva do passado, não é uma rua, ou um rastro que podemos mirar, como se mira um álbum de fotografias, senão que implica interpretação e construção”. A autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência trabalha o material da vida – díspar, heterogêneo e fragmentado – para constituir-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência (DELORY-MOMBERG, 2008).

Na sequência das narrativas, iniciamos pelo professor vindo do interior do Paraná, nos casos de mudanças geográficas, relatadas como marcos de situações desafiadoras. Destaca-se a persistência desse observador de espaços, muitas vezes pouco convidativos, para pensar o brincar da rua como coisa séria. Na segunda narrativa, a professora do interior do Rio Grande do Sul traça panoramas de um brincar na casa, no entorno dos objetos pequenos, na escuta sensível de uma forma estética do cotidiano e aponta para as influências dessas experiências nas escolas profissionais. Na terceira escrita, o professor migrante do interior do Mato Grosso do Sul e Goiás, se dedica à primeira infância, destacando elementos da criatividade, na inventividade do ser criança, *dono de situações*; na quarta escrita, a professora do Mato Grosso do Sul, em contexto localizado na beira de uma estação de trem, apresenta sua poética inicial demarcada pela rua e as brincadeiras de roda, sendo posteriormente inserida na vida esportiva como atleta profissional. Completando as narrativas, a professora do interior do Paraná descreve sua paixão

pela dança como criação, diferente dos aspectos percebidos nas aulas de Educação Física, voltadas ao treinamento.

Nesse sentido, os autores questionam como trabalhar para uma educação transformadora visando à formação crítica do ser humano? A riqueza das escritas fortalece a construção de uma percepção da Educação Física que respeita as individualidades dos seres humanos e aposta no seu autoconhecimento.

## MEMÓRIAS DE UMA INFÂNCIA, POR UM MENINO OBSERVADOR!

Ao José Ribeiro Sobrinho, avô presente, *in Memoriam*.

O ano é 1991. Uma família comum em Jandaia do Sul, uma pequena cidade no interior do estado do Paraná, vê-se obrigada a mudar de localidade, em decorrência da transferência da matriarca, então funcionária de um banco. Não, não havia a possibilidade de permanecer no local onde possuíamos “raízes”. A mudança anunciada desenvolveria uma cicatriz. Nosso avô, pai da minha mãe, pouco tempo depois, vem a falecer. Certamente, o distanciamento não lhe fez bem. Coisas da vida, talvez! Necessidade da transferência? Aos olhos do patrão, sim!

Na década de 1990, em cidades interioranas, era comum avistar crianças brincando nas ruas. Carrinho de rolimã, bet's<sup>1</sup> (com latas de óleo, ainda de ferro), fizeram parte de minha infância. Mudanças de escolas são sempre complexas, pois possuem quase que suas sociedades particulares, se inserir nelas é sempre desafiador. Em meu caso, um observador, forjado talvez pelas necessárias mudanças, a leitura das realidades que eu me inseria a cada vez era “comum”. Na maioria das vezes, enquanto criança, eu tinha na escola um local para convívio com dezenas de outros seres em idades próximas, às vezes com histórias e/ou interesses parecidos. Essa condição social, sem dúvida, é indispensável à humanização.

Em relação à Educação Física, as décadas de 1980 e 1990 marcam sua história. Especialmente a década de 1980, iniciou-se no Brasil um período de crítica, talvez seja melhor dizer de denúncia, sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas, pela Educação Física (KUNZ, 2010). Nesse sentido, quais são os sujeitos presentes nas aulas de Educação Física? Tais sujeitos participam do processo de construção daquilo que era “necessário” estudar? Polichinelos, corridas de aquecimento faziam sempre parte das aulas. Repetíamos tais exercícios, mas havia algo que me incomodava. Às vezes, mesmo silenciosamente resistente, acabava fazendo, pois era aula, logo, obrigatório fazer.

Com nove anos de idade, passo a estudar, nas aulas de Educação Física, prioritariamente sobre o voleibol. Lembro como se fosse hoje. O professor solicitava que fizéssemos os movimentos do toque (quão difícil era conseguir fazer a bola subir e descer na mesma direção). Manchete, braços finos como os meus me fazem lembrar daquele momento! Não bastasse, o saque deveria enviar a bola até o encontro com as linhas laterais e de fundo, pois, como sempre dizia o “meu” professor, “[...] naquele local seria difícil para o adversário defender”. Segundo Ayoub *et al.* (2020), a educação do corpo é um exemplo da negligência, ela não é comumente debatida na escola. Os anos se passam, outras experiências ocorrem, o ensino médio é concluído, e, talvez,

1. Jogo disputado entre duas duplas, geralmente realizado na rua. O nome pode variar de acordo com a região. Uma dupla fica em posse das Bets (espécie de taco para rebater a bolinha que depois de arremessada tenta derrubar a casinha – lata de óleo por exemplo). A outra dupla que fica em posse da bola defesa, por intermédio de arremessos tentam derrubar a casinha. O objetivo do ataque (quem está com o taco) é impedir que a casinha seja derrubada pela defesa (quem arremessa a bolinha), rebatendo a bola arremessada, e, por meio dessa, marcar pontos que os levem a vitória.

as inquietações existentes em meu processo de desenvolvimento, somado a possibilidade de realizar a graduação em uma cidade próxima, acabam por contribuir com meu processo de formação profissional. Em 2001, começo a cursar Educação Física. Outro encontro com o voleibol. As aulas eram ministradas por um professor que, em sua carreira, foi técnico de um renomado time de voleibol do Paraná.

Após a conclusão do curso de Educação Física como Licenciatura Plena, na mesma semana em que apresento meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), viajo a Palmas/TO, para participar do concurso público para professor na referida cidade. Assim, em agosto de 2005, já inicio minha carreira profissional. Mais uma mudança, dentre tantas outras. É chegada a hora de proporcionar aos (as) “meus/minhas” alunos (as) algo parcialmente diferente do que eu havia vivenciado até então. De 2005 até 2012, os jogos escolares estão em alta. Há investimentos. Nas escolas, pulsam as ações voltadas aos referidos eventos. Mas, e as brincadeiras populares? Quando Kunz (2010) discute sobre Competência Social, ele destaca que:

[...] os(as) alunos(as) devem ter conhecimentos e esclarecimentos que os(as) levem a pensar sobre as relações socioculturais do contexto em que vivem, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como estes se estabelecem para entender a diferentes expectativas sociais (KUNZ, 2010, p. 40).

A partir de 2012, atuando em uma escola que, à época, oferecia aulas do pré até o quinto ano, foi idealizado um evento “paralelo” – ‘Festival para Ser Criança’. No momento de pré-criação, ecoa em minha mente, até hoje, uma resposta dada a uma de minhas perguntas, por uma pessoa da escola. A pergunta: “temos no calendário escolar datas disponíveis aos jogos interclasses, as crianças do pré participam de que forma?”; a resposta: “eles ficam na torcida!” Talvez tenha faltado empatia por parte da professora. Ou seja, entendi, naquele momento, que era necessário criar algo que não fosse separatista (quem joga/brinca X quem assiste/torce), até mesmo como resistência à tendência de eliminação dos espaços para experiências corporais (movimentos), certamente indispensáveis aos seres humanos.

O ‘Festival para Ser Criança’ não exclui ninguém, pois todas as crianças participam. As edições são feitas dentro das temáticas: brincadeiras populares, ginástica geral, ginástica artística, atividades circenses, atividades aquáticas, brincadeiras indígenas e afrodescendentes. Outro ponto de importante destaque é que, para que o festival aconteça, são montados grandes grupos, os quais são compostos por crianças de todas as turmas. Ao final, há sempre algo que elas gostam: picolés, frutas e bolas já foram distribuídos a todas que participaram. Em relação ao festival ora citado, a alegria que pulsa durante o evento, para além de visível, é algo contagiante. A criatividade com que os/as estudantes desenvolvem suas participações é encantador. Soares (2006) aponta que território construído por liberdades e interdições é revelador de sociedades inteiras, o corpo é a primeira forma de visibilidade humana. Da mesma forma, Santin (2001) argumenta que

a preservação da capacidade criativa é fundamental para o desenvolvimento da criança. É uma maneira de resistir às imposições da ordem racional, inimiga maior da “desordem” da fantasia, e uma garantia para que o adulto preserve seu potencial inovador lúdico (SANTIN, 2001, p. 25).

Assim, o conhecimento tratado no decorrer das aulas de Educação Física, desenvolvidas na minha atuação profissional, busca levar as crianças a pensarem nas relações existentes, de sentido e significado, daquilo que estão a aprender.

## INTERIORES DE INFÂNCIAS QUE ACOMPANHAM A PROFISSÃO DE PROFESSORA

Tempos de infância, da casa, da escola, do trabalho, da constituição de uma professora. Tempos e espaços que nos formam e que abraçam jeitos de ser gente, no divisor de águas entre projeções de outros, nossos espelhos. As leituras de Benjamin (1984) me instigam a pensar nos longos invernos sulistas, em que a lareira aquecia o corpo/alma, posto que, ao seu redor, a junção da família se fazia presente. No convite de sua leitura sobre a criança, trago aqui recortes de minhas memórias sobre o viver uma infância em Pinheiro Machado, uma cidade no sudoeste do Rio Grande do Sul. Nessas incursões ao corpo sulista, busco na própria escrita de memoriais do corpo alguma coisa não dita pela trajetória formal, mas que fica encarnada nos sonhos, nos devaneios de menina, ao brincar de circo com minha irmã Jane no pátio da casa, bem como no espaço do quarto de brincar, onde, por muito tempo, foi possível inventar, construir personagens recortados de revistas, sentir outras vidas, perceber a identidade deslocada ou pensar sobre possibilidades criativas com o corpo em movimento. O lúdico que perpassa a canção do estudante de Milton Nascimento diz “eu caçador de mim”, e é assim que percebo uma forma de organização própria, instintivamente construída com as leituras dos encartes do jornal e a escuta dos causos de pessoas comuns que habitavam minha casa, familiares, vizinhos, amigos, de modo que as rodadas de histórias de outros tantos homens comuns faziam parte da rotina do lugar.

Acredito nas aproximações de Benjamin (1984) e Quintana (1986, 1979), por conterem os ingredientes típicos de bons narradores, do fazer pensar nos Princípios Verdejantes, no Baú de Espantos e na Volta da Esquina, do fazer pensar na dobra, ou nas esquinas, diferente da mão única. Nesse ambiente aquecido de espaço e tempos, na alteridade da presença do outro, organizei uma forma de existência, na percepção do lugar, na espera do acontecimento marcado pelas narrativas dos visitantes ou interlocutores. Tais narrativas compartilhadas, repletas de humor e ironia das coisas passadas, habitavam churrascos e rodas de chimarrão no nosso galpão, à moda dos crioulos do campo.

A presença da atenta escuta do rádio compõe outro aspecto da vida do campo, nas distâncias da cidade, em que outra forma de comunicação se estabelecia entre os humanos. As notícias, o jogo de futebol escutado todo dia pelo meu pai, as músicas e as radionovelas. Todo arsenal de sonoplastia era atentamente acompanhado para imaginar os cenários, os lugares, os enredos. A percepção através da escuta constitui-se numa estética da atenção ao miúdo, aos detalhes, pois, sem a imagem presente, construímos o pensamento no imaginário. Memória social/estética que habita em mim como um baú, em que entram sons diversos, materialidade de um corpo sulista, que, na escrita, feito memorial, despoja o tempo e se transporta ao ontem, na compreensão de formas de pertencimento da cultura. Esse universo estético pertencia também ao nosso cenário de brincadeiras, pois os espaços que ocupávamos era a totalidade da casa e seu entorno, pátio e galpão/garagem. Não me era estranho decorar as nossas casas de brincadeira com materiais das sobras do milho: sabugo, por exemplo, poderia se transformar em cercas para os nossos animais inventados. Nesse distanciamento de um tempo de infância, coexistem em minha memória inúmeros processos de esquecimentos, deslocamentos próprios dos espaços de intimidade, produzidos na parcialidade da imaginação (BACHELARD, 1978).

Aos dezessete anos, a experiência e a surpresa, marcadas pela escolha da profissão, pautou-se por ausência do corpo na escola, ou, dito de outra forma, pela incompatibilidade de minha presença nas aulas, tão fortemente competitivas, e nos jogos de Educação Física. A escolha pela licenciatura em Educação Física demarcava uma estética do vazio, do algo que falta por aqui: o movimento sensível do corpo, que tanto me aquecia de ideias no interior da casa. Inconscientemente, havia uma busca por outras práticas e didáticas do movimento, na intenção de cuidar

do corpo dos meus futuros alunos. O desaprender com o corpo na escola me levou ao curso de licenciatura em Educação Física. Minha primeira experiência profissional foi em 1986, em uma escola pública de Pelotas (RS), localizada no distrito industrial, considerada zona rural pela Secretaria Municipal de Educação. Nessa localidade, existiam os trabalhadores de um curtume, além de posseiros oriundos do campo. Assim, ocupávamos, além da escola, um salão da localidade que disponibilizava espaços pouco convencionais para o trabalho de movimentar-se. Dentro do improvável, pode parecer poético, mesmo que à revelia. Mas, ao ocupar a quadra aberta, ao arejar o corpo no espaço livre das carteiras, mobilizamos sentidos outros, na ação de pensar-sentir, na produção de ferramentas para a autoria e conexões para a criação. Na estética do jogo e do brincar, na ação prática de deslocamentos de corpos, no prazer do girar o corpo que se (des)equilibra, pula, salta, cai, na incompletude do ato de estar pronto, nas imensas gargalhadas e barulhos que as crianças são capazes de gerar, se construía a positividade de uma didática em aberto.

A dificuldade que encontrei na escola foi o isolamento da Educação Física como disciplina do currículo escolar, devido à discriminação, por ser considerada somente atividade prática, isolada do mundo do trabalho – considerado como a experiência mais importante na trajetória de escolaridade das crianças e jovens. Em 1996, comecei a trabalhar na coordenação pedagógica de uma escola municipal da zona urbana, lugar em que surgiram novas angústias e pistas do que acredito ser fundamental de resgatar nas escolas – a formação humana.

Ao iniciar uma proposta de trabalho, buscando refletir a história de vida dos sujeitos professores e suas expectativas na escola, senti a necessidade de buscar subsídios teóricos que me fizessem entender as diferentes “tramas” de relações que se estabelecem, em função da prática pedagógica e do contexto da realidade brasileira. Assim, a dissertação foi construída em uma multiplicidade de afetos, conhecimentos e intersubjetividades prenes de narrativas de construção de si, numa experiência de formação em exercício, utilizando, como ferramenta de trabalho, as memórias das professoras, na aproximação de vida pessoal e profissional. (MARTINS, 2000).

Seguindo estradas, literalmente, no ano de 2001, começa minha atuação profissional no Ensino Superior, no estado de Tocantins, inicialmente em instituição privada e, a partir de 2008, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Aqui, conheço outra geografia, às avessas do que já tinha vivido no Sul, me descubro/invento na profissão docente universitária, na junção da ética e estética do sentido de agir, da criação, não destituída da emoção, no ato do conhecimento e formação de si. Dessa forma, o caminho foi sendo trilhado para a produção de sentidos, na experiência estética para si e o outro, nas memórias em mosaicos de (auto)formação, nos seus ensaios de trabalho docente, na valoração da experiência e na aposta da memória como fonte de formação. Nessa viagem, sigo com minhas próprias malas, na bagagem que trago do que vivi, pensei e imaginei com crianças, professores e discentes universitários, em tempos-espacos distintos (MARTINS, 2014).

### PRIMEIRA INFÂNCIA – UMA RIQUEZA NA SIMPLICIDADE – COMO UM MUNDO PRÓPRIO DE SE VIVER E (RE)INVENTAR NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Falar da infância, sendo adulto, parece algo de viés distinto, a depender se o sujeito a teve, no sentido de existir a aprendizagem com o ato do brincar; ou simplesmente algo distante, considerando quem não a teve (por motivos sociais, econômicos e políticos). Para quem as vivenciou, brincou, pôde se desenvolver, aprender, se conhecer, se descobrir, se decifrar enquanto um ser inserido em suas diferentes maneiras de brincar, de construir (as regras das brincadeiras ou as trocas/aprendizagens que essas vivências proporcionam). Ressalto, aqui, a “rica infância”, a

atividade física presente no ato do brincar. Freire (1997) afirma que a criança é para ser educada, e não adestrada. Sendo assim, as atividades desenvolvidas pelas crianças devem levá-las a pensar, a terem consciência da ação corporal que estão realizando.

Nasci em uma família que classifico aqui de “simples”. Filho do Senhor Adão e da Senhora Vitalina, na cidade de Cassilândia (MS), e criado nas cidades de Itarumã (GO) e Rio Verde (GO). No ano de 1983, mudamos para a cidade de Caçu (GO), onde passamos parte rica, porém simples, de minha infância. Tempos em que eu e minhas irmãs, Patrícia, Alessandra e Josiane, brincávamos, em nossos fins de tarde e após chegarmos das aulas, com lembranças de momentos da 3ª à 6ª série (9-12 anos). Brincávamos quase todos os dias: de golzinho, rebatida (chutar a bola em uma garagem, se tivesse rebote do goleiro ou da trave, íamos para o 1x1, 2x2), bete (utilizando cabos de vassoura e lata de óleo), três marinheiros, biloca (bolinha de gude), cigarrinho (usávamos restos de caixinhas de cigarro, como um dinheirinho, para brincarmos de retirar com uma chinela, de um triângulo desenhado no chão), polícia e ladrão (arminha de pedaço de pau), salve latinha (latas velhas), esconde-esconde, peteca (feitas com pena de galinha, caixa de fósforos e palha seca de milho), elástico, caí no poço, queimada e bandeirinha estourou.

Brincávamos, porém não tínhamos brinquedos sofisticados; brincávamos e éramos felizes. Sobre isso, De Rose Jr. (2009) afirma que a atividade física contribui para a promoção de um estilo de vida ativo, tem forte influência positiva no padrão de crescimento e desenvolvimento, além de pontuar que brincar é algo sério. Huizinga (2014) diz que o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, o divertimento é quem define o jogo. Já para Garon (1990), a criança, quando brinca, é dona da situação, ela decide tudo. Éramos donos da situação. Retornando aos vários brinquedos, no âmbito do material, Freire (1997), fala que

um brinquedo não precisa ser tecnologicamente sofisticado para ser bem utilizado pela criança. (...) Ele será brinquedo quando estiver sendo brincado. (...) Pode mesmo ser qualquer dos objetos descartáveis que já não servem mais. É aí que a criança começa outra história, na qual ela própria se insere (FREIRE, 1997, p. 38).

Posso dizer que desfrutei dos brinquedos feitos de objetos descartáveis durante minha infância, formando uma riqueza na simplicidade. Ainda nesse período, em alguns momentos, por conviver não somente com crianças simples (no que se refere ao fator econômico), por se tratar de uma cidade pequena-currutela<sup>2</sup>, havia intercâmbio com crianças que tinham pais de melhor condição social, algumas possuíam brinquedos ditos sofisticados. Porém, tenho mais recordações desses “meus lixos”, que me faziam muito feliz. Fazer história, seja pelas vivências de algumas dessas brincadeiras ou pelos símbolos que construíram minha personalidade. Sobre a discussão do símbolo ou do brinquedo simbólico, Freire (1997) afirma que o brinquedo simbólico é tão rico para o desenvolvimento da criança, que uma análise superficial, nem de longe, chega a aprender todas as possibilidades. Retorno no tempo mais uma vez, fazendo alguns recortes na escolha do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no ano de 1997, no Campus Avançado de Jataí (GO), UFG – Universidade Federal de Goiás. Após esse período de transição/adaptação, fiz minhas primeiras produções científicas. Desde o período acadêmico até os dias atuais, continuo como adulto-crianceiro, atuando como professor de Educação Física na rede pública de Palmas (TO).

Destaco o que Kunz (2017) pontua a respeito da importância do conhecimento na construção de jogos/brincadeiras, para o desenvolvimento da criança. O ato sério do brincar, na visão da criança e não do adulto, “[...] torna-se muito complexa uma interpretação do brincar da criança, ainda existindo outro fator que é a percepção desta atividade/atitude e seu envolvimento total

2. É um regionalismo empregado no centro-oeste do país, mais frequentemente em Goiás, que está relacionado a uma localização afastada dos grandes centros urbanos.

da criança destituído do olhar e análise do adulto” (2017, p. 16). Por fim, o brincar, no contexto educacional, precisa, sim, ser encarado como algo muito sério. Não basta entender a criança numa perspectiva da realidade do adulto, mas da criança. Tentando claro, o combate à adultificação precoce. Precisamos resgatar os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, como forma de auxiliar nossas crianças a vivenciarem uma infância “rica” e dona da si.

## (RE)SIGNIFICANDO AS TRAMAS OU DRAMAS DA INFÂNCIA, POR MEIO DE NARRATIVAS A PARTIR DA POLTRONA E DO ATENDIMENTO ONLINE

*A plataforma dessa estação ... É a vida deste meu lugar... É a vida deste meu lugar...  
É a vida...  
(Fernando Brant e Milton Nascimento)*

Essa música remete-me à minha infância. A voz materna, da Mãe de coração que adotou a mim e mais duas crianças, se apresenta: ‘Venha ver o que o papai-noel trouxe para você...’. Saio correndo do quarto, desço os degraus da escada que dá acesso a uma grande varanda. Lá está, o tão sonhado brinquedo, o velocípede bandeirante de metal. Pensamentos, sentimentos e ações brotam do meu espírito, invadem a minha alma e se manifestam pelo meu corpo. Olho para o objeto do desejo materializado. A imagem que vem à minha mente é a do trem de ferro. Essas são as primeiras lembranças que tenho da minha infância, vivenciadas em um complexo ferroviário da Rua Calógeras, implantado pela companhia NOB – Noroeste do Brasil, em Campo Grande (MS). Erguem-se, na frente dos armazéns de grãos, montanhas de cascas de arroz a transpor o sol de final de tarde. Vislumbro imagens em minha tela mental de, juntamente com minha irmã mais nova, escalar com grande esforço os tais monumentos. Nesse percurso, fenômenos sensoriais vão se manifestando, provocando reações emocionais e físicas. Os raios do astro no poente rapidamente reverberam o desapontamento pelo findar do dia e as melhores brincadeiras estarem acabando. Corpos entregues à gravidade rolam morro abaixo. O atrito da pele com a palha gera medo de marcas e da advertência materna na hora do banho, porém o prazer, gritos e risos descontrolados, resultantes daquela brincadeira, são maiores e dominam o meu corpo, o meu eu. O apito da “Maria Fumaça” puxando o comboio de vagões e o barulho do contato das rodas com a linha férrea geram ansiedade e esperança. A plataforma da estação passa a ser também lugar para brincar.

Da Educação Infantil, guardo as brincadeiras de roda. A entoada das canções, no pátio de chão batido da escola, dava sentido e significado ao intervalo, assim como as aulas de recreação, sempre no final do período, eram momentos de alegria e alívio. Já ao final da tarde, as crianças do bairro Amambai se reuniam na rua próxima ao grande terreno baldio para brincar. Lá, rolava beto ombro, carrinho de rolimã, passa anel, pique pega, esconde-esconde, pião, salve latinha, queimada, soltar pandorga, balança caixão e, além disso, jogava-se futebol. Mas, sempre que eu buscava um lugar no time, ouvia a resposta “Você é menina, não pode porque esse jogo é de meninos”. Perguntava-me o porquê aquilo ser restrito somente aos meninos; por qual motivo as meninas não podiam brincar de jogar bola. Aquela imposição me causava desconforto. De certa forma, estudos antropológicos vêm ao encontro do nosso anseio, no sentido de mostrar que

o homem por meio de seu corpo vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação (a palavra é significativa). Diz-se corretamente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu

repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio de seu corpo (DAOLIO, 1995, p. 37).

A menina que ficava a observar o jogo, vez ou outra, rompia a barreira social imposta pelos costumes; entrava para completar o time quando alguém se cansava ou se machucava. Com o passar do tempo, a ela foi sendo aceita e legitimada no grupo, pelas habilidades específicas e noções que detinha por meio da observação. Assim, as sutis disseminações de uma educação corporal diferenciada por gênero, a duras penas, historicamente e lentamente, vão se rompendo. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tive contato com o esporte. As aulas de Educação Física eram realizadas em uma quadra descoberta, com turmas mistas. A atuação do professor era extremamente diretiva, centralizadora, e a prática aplicava-se a uma repetição mecânica dos movimentos esportivos. Aos 11 anos, tive contato com a iniciação esportiva sistematizada. Fui selecionada para participar de um projeto chamado Formação do Atleta, projeto de extensão universitária, realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Daí em diante, as brincadeiras e jogos com os amigos do bairro Amambai passam a ser de rebate e volear. Golpear e manter a bola no ar torna-se desafiador. O caminho que a bola percorre de um lado a outro mantém o foco e a atenção constante dos adolescentes: é como se, por alguns segundos, todos ficassem hipnotizados com o vai e vem da bola por cima do varal de roupas, implemento utilizado no quintal da casa dos colegas, para o desenvolvimento do jogo.

Dias se passavam e o desejo de ir às aulas do projeto era grande. A motivação, satisfação, vigor, determinação e empenho foram transferidos para as ações de aprendizado e estabilização das técnicas, apoiadas por valores postos pelas habilidades pedagógicas do Professor Gilberto, ao qual sou grata. A partir de então, foram-me oportunizados, aos 14 anos, morar e jogar profissionalmente em São José do Rio Preto (SP) e em Maringá (PR), além de conhecer diversos lugares e culturas do Brasil. Carrego essas vivências como experiências fundamentais na minha construção, enquanto sujeito histórico, biopsicossocial e cultural; trago marcas desses aprendizados em meu corpo, no consciente e em minha subjetividade. Rotina de treinamentos, jogos intensivos, pressões antes e pós competição. Com idade tenra, já participava das equipes juvenil e adulta da cidade. Foram experiências excessivas, vivenciadas com o ardor, a necessidade e a vontade da juventude. Ainda mais, convivendo com doze adolescentes, cada qual trazendo consigo impulsos, sonhos e culturas diversas.

Após já estar morando em Goiânia (GO), ingresso no curso de Educação Física na ESEFEGO. Não tenho a menor dúvida de que a escolha de minha profissão foi influenciada pelo esporte, que se fez e faz presente na minha trajetória de vida. Circunstâncias também marcam a memória. Minha inter-relação psíquica, alma, mente, pensamento, corpo, expressão corporal, movimento, ritmo, espaço, tempo e criatividade, elementos solicitados para a manifestação de respostas a alguma atividade relacionada às disciplinas de dança e ginástica rítmica, por uma série de bloqueios, corporal e emocional, limitavam o meu corpo a atender comandos ou criações requisitados pela professora. Nesse caso, percebo a ausência do pensar e sentir, enquanto o reproduzir se manifesta intensamente em meu ser. Na escola superior, eu tinha três exímios colegas bailarinos, que faziam parte de uma companhia de dança muito qualificada, e uma relação de troca se estabelecia entre nós: eles me ajudavam nas minhas limitações, e eu a eles, nas disciplinas que tinham dificuldades – os esportes. Firmamos laços de amizade e companheirismo verdadeiros, que, ainda hoje, permanecem e se expressam em ideais.

Ao escrever este texto, vou abstraindo e ressignificando momentos experimentados, buscando compreender, a partir da tomada de consciência do que se vive como próprio corpo,

e relacionando às minhas memórias de vida. Depois de meses de conversação e escuta, essa foi uma das intervenções colocadas pela psicanalista “[...] ainda bem que sua mãe deixou você brincar muito”. Reflexões e história vividas pelo corpo? Isso é corporeidade? Que marcas meu corpo traz e quais as implicações que tais marcas trazem para a minha prática pedagógica? Como fazer, para que as rupturas necessárias, para criar ou enxergar o novo, não me aniquile? Para Brikman (1989), adquirir consciência do que acontece com o seu próprio corpo, por meio do movimento no contexto do tempo e do espaço, é útil para diferenciar dois conceitos conexos: *o que se vive* com o próprio corpo e *a consciência do que se vive* com o próprio corpo. Quando a distinção é clara, as condições de encontrar caminhos transformadores são melhoradas. Investigar e compreender a minha maneira de ver o mundo ao longo da vida, relações e mudanças geradas a partir da crise, apresentam-se como caminhos para ressignificar, aproximar e idealizar novas perspectivas.

### DANÇA E SUAS IDEIAS-FORMAS DE MUNDO: POSSIBILIDADES E PERCURSOS

Desde menina, me encanto pela área artística. No interior do Paraná, onde fui criada pela minha avó após o acontecimento de um grave acidente com meu pai, a dança sempre foi muito presente em minha vida. No contra turno da escola, vovó me levava para aulas de *ballet*, onde me realizava com um aprendizado específico na modalidade. Na época, era considerada uma atividade tradicional às meninas da sociedade, mas, para mim, uma paixão que com certeza influenciou minha trajetória de vida e formação humana. Além disso, nas brincadeiras familiares e atividades em casa, estavam presentes os inúmeros repertórios de cantigas de roda, as brincadeiras cantadas que passavam de geração em geração e as dancinhas da Xuxa, que marcaram a minha infância. Kunz (2003) enfatiza que a caracterização da dança e dos seus movimentos é a constante busca da alegria e do prazer, proporcionado pelos movimentos ritmados e compassados. Embrenhada à minha rotina escolar, a dança se fazia presente somente nas apresentações das festividades comemoradas pela Escola. Ao recordar esses momentos, vejo o quão nos eram valiosos e empolgantes, pois havia alegria, determinação para aprender e até mesmo a brincadeira se incorporava aos ensaios das “coreografias”, o que na maioria das vezes não era possível em outros momentos.

Marques (2007) questiona o fato de a dança ser sinônimo de “festinhas” e aponta fatores que limitam o seu ensino, como, por exemplo, o Brasil ser um país “dançante”. Fatos como os licenciados serem “dispensáveis”, pensamentos preconceituosos, a falta de conhecimento e a formação de professores que atuam na disciplina são algum dos pontos mais críticos. Chego a pensar que possa ser inadmissível a dança, até hoje, não se fazer presente nas escolas como disciplina.

Em meu processo histórico, já no Ensino Médio, retornando à minha cidade natal, passava praticamente o dia todo na escola, peregrinando nas oficinas que eram oferecidas, onde tive a oportunidade de conhecer a ginástica rítmica - desporto-arte. Segundo Gaio (2007), quatro correntes influenciaram o desenvolvimento da Ginástica Rítmica e são elas: a Dança, as Artes Cênicas, a Música e a Pedagogia. O encantamento pela prática e as influências desse desporto me levaram a prestar vestibular para o curso de Educação Física, na Universidade Norte do Paraná, instituição que, na época, sediava o centro de treinamento das ginastas da seleção brasileira de ginástica rítmica. Esse fato me levava a crer que lá eu poderia aprofundar meus conhecimentos para, no futuro, repassar às minhas alunas esse mesmo encantamento, por intermédio da *práxis* pedagógica.

Em 2004, apesar de todas as dificuldades durante a trajetória universitária, morando à 45 km da Universidade, percorrendo essa distância em ônibus escolar, após ter trabalhado todo o

dia para me manter no curso, formei-me em Licenciatura Plena em Educação Física, e, a partir de então, precisava buscar novas oportunidades, para dar início à carreira profissional. Como na vida situações surpreendentes acontecem, em 2005, surgiu a oportunidade de trabalhar no Tocantins. Resolvi encarar, mesmo sem conhecer nada nem ninguém, e, distante de tudo e todos (as), aceitei o desafio de ministrar aulas de Educação Física em uma escola pública do Ensino Fundamental e Médio na cidade de Miracema, interior do Estado. No início de 2006, consegui uma vaga no Colégio Estadual São José, na capital, onde continuei lecionando Educação Física Escolar, mas tive a oportunidade de trabalhar com a ginástica rítmica, através de aulas/treinamentos que são previstas dentro da carga horária do (a) professor (a). Minha trajetória na área profissional ainda estava com um vazio, almejava atuar em área mais específica à minha paixão. Surgiu, então, uma grande oportunidade. Soube da implantação da primeira Escola Municipal de Tempo Integral na cidade de Palmas (TO). Apreensiva por uma vaga para lecionar dança, durante um evento esportivo, tive a oportunidade de conhecer sua futura diretora. Demonstrei interesse pela vaga, me candidatando como professora da disciplina de dança, inserida no currículo da referida escola. Dias após a inauguração, fui chamada para um teste. Assim, no final de 2007, inicio meu trabalho com dança como forma de conhecimento, onde há a obrigatoriedade da participação de todos (as) os (as) alunos (as) matriculados (as) na instituição.

A partir daí, começa a luta em defesa da arte e linguagem da dança. No que se refere à minha experiência com aula formal, o desenvolvimento do trabalho com todos (as) os (as) alunos (as) sempre foi um desafio, pois não há, na referida rede, um referencial curricular específico para a disciplina de dança.

Marques (2007) ressalta que, mesmo num país como o nosso, em que há inúmeros grupos formados por homens durante o carnaval, a cultura foi sendo moldada e transformou a dança em “coisas de mulher”, fazendo com que cada vez mais alunos do sexo masculino tomem certa distância do conteúdo nas escolas. Kunz (2003) menciona a evidência da falta de uma cultura que estimule a apreciação da dança, demonstrando que a participação dos meninos na dança pode ser mediada pelas transformações emergentes no contexto cultural em que a escola está inserida. Sendo assim, como trabalhar esse conteúdo mediante essas influências? Marques (2012) sugere que seja feito um trabalho com toda comunidade escolar, alunos, familiares, professores (as), coordenadores (as) e diretores (as). Ferreira e Falkembach, (2012, p. 60) indagam os leitores: “que “ideiaforma” de corpo - é necessária para a “visoconstrução” do mundo que queremos e dos sujeitos desse mundo hoje?”, pressupondo que toda ação educativa deve ser construída a partir de como se vê o mundo e como se quer transformá-lo ou não, evidenciando que uma aula de dança pode ter diferentes visões de como interpretamos o mundo.

Marques (2007) aponta que, através de corpos dançando, há integração dos processos mentais. Assim, é possível compreender o mundo, seja ele de forma artística ou estética, tornando-a um conhecimento sistematizado e transformador. Sendo a instituição escolar um espaço possível de ações comprometidas com a criatividade, temos que partilhar os valores de uma boa educação para os alunos, não os limitando com atitudes educacionais que somente depositam conhecimentos. Freire (1974) critica a “educação bancária”, que considera somente o educador como transmissor de conhecimentos e o aluno como receptor, sem sua participação no processo de ensino aprendizagem, desconfigurando a história do homem na sociedade.

Com base nisso, quais seriam as contribuições da dança na formação integral do aluno, haja vista que ocorrem diversas influências externas em sua vida e muitos ainda não reconhecem seu corpo? Como diz Dewey (1978), educação é a própria vida. Em minha trajetória, procuro trabalhar com a criação artística através de trocas de experiências, partindo dos conhecimentos prévios dos (as) educandos (as) e reflexões das linguagens da dança em seus variados estilos,

proporcionando vivências com exploração da criatividade. Durante essa experiência no processo de ensino aprendizagem, pude perceber que os (as) alunos (as) sempre se destacam em atividades de cunho artístico e, mediante tantos desafios impostos e à presença de diversos corpos na sala de aula, vejo que ainda há muito que caminhar, aprofundando meus estudos, de modo a ressignificar o entendimento da sociedade sobre o verdadeiro sentido da dança dentro da escola, pois não podemos e não devemos cair na estagnação. Marques (2007, p. 27) destaca que “Em nossas salas de aula, o que estaríamos ensinando sobre hierarquia e poder quando nos colocamos na frente dos alunos e, virados de costas, mandamos simplesmente que nos sigam?”. Agindo assim, será que estaremos contribuindo para uma educação transformadora visando à formação crítica do ser humano?

## AS MÚLTIPLAS VOZES DO TEXTO E OS PONTOS EM COMUM: A (AUTO)FORMAÇÃO EM FOCO

*Eu pensei correr de mim, mas aonde eu ia eu tava.  
Quanto mais eu corria mais pra perto eu chegava.  
(Juraildes da Cruz, 2000).*

Esse verso da canção “Correr de mim” de Juraildes da Cruz, artista tocantinense, expressa um pouco as múltiplas vozes deste texto, em suas conexões com as infâncias. As narrativas presentes possuem em comum a percepção de que a infância não pertence a todas as crianças, muitas não a têm. Nesse sentido, a formação ganha outros contornos, ganha intencionalidades de encontros festivos na sala de aula, de corpos plenamente assumidos em suas incompletudes, mas dotados de sentidos para si e os seus mundos próprios. A Educação Física, apesar de ser grande aliada de inúmeras crianças escolarizadas, ainda tem se constituído como inimiga da festa, em nome de corpos disciplinados para a mecânica, para o serviço brutal dos esportes federativos.

Os corpos infantis trazem consigo elementos muitas vezes escondidos em seus não dizeres, mas evidenciam metáforas diversas em tons de gargalhadas ou choros invisíveis. As águas mansas de um rio podem ser comparadas com as *expertises* de um olhar atento e nunca raso de um menino teimoso em ser observador! Ou nas palavras desalinhadas de uma menina teimosa aos olhos dos adultos. Meninas que querem também o direito de poder jogar futebol, por que não? Ou criar movimentos originais, tendo a rua como professora. Outra humanidade pode ser construída nos pátios das escolas, nas ruas das cidades do interior, mas, antes disso, a Educação Física precisa se colocar no divã. A quem serve? O que pretende com sua prática?

Mais profundo que o reflexo possível diante de um espelho, ao abrir nossas caixas de segredos, sempre com emoções diversas, entretecidas com experiências atuais, professores (as) mantém viva a infância e, assim, “[...] transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: *linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo da vida*” (DELORY-MOMBERG, 2008, p. 35).

As potencialidades percebidas nas narrativas dos (as) professores (as) aqui reunidos buscam sentidos culturais para as práticas educativas, realizadas muitas vezes para além dos muros escolares, percebidos em experiências que transitam pela cultura corporal, em elementos vitais para a constituição de cidadanias em formato de protagonismo, sensibilidade e cuidado consigo e o outro, em coletivos para a vida em comum.

## REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. *et al.* Educação do corpo no ensino fundamental: reflexões a partir do cotidiano de uma escola pública. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 13-36, jan./abr. 2020.
- BACHELARD, G. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1989.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- DELORY-MOMBERG, Christine. **Biografia e educação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DE ROSE Jr, D. **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERREIRA, T.; FALKEMBACH, M. F. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GAIO, R. **Ginástica rítmica popular: uma proposta educacional**. 2. ed. Jundiaí: Editora Fontoura, 2007.
- GARON, D. O brinquedo e a criança. **Caderno do EDM. Comunicações & Debates**, São Paulo, v. 2, n. 2, 1990.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.
- KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- KUNZ, M. do C. S. **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação**. 2003. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) - Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2003. Disponível em: [http://www.educadores.diaa-dia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Arte/teses/danca\\_genero.pdf](http://www.educadores.diaa-dia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/teses/danca_genero.pdf), 2003. Acesso em:
- LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativas e identidade. Apresentação. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-22.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, I. A. **Interações: criança, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

MARTINS, Denise A. A. **Narrativas autobiográficas da experiência estética para si e o outro: memórias em mosaicos do Projeto Mobilizar-te.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MARTINS, Denise A. A. **Trabalho coletivo, professoras e identidades na trajetória da investigação escolar.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

QUINTANA, Mário. **Na volta da esquina.** Porto Alegre: Globo; RBS, 1979.

QUINTANA, Mário. **Baú de espantos.** Rio de Janeiro: Globo, 1986.

SANTIN, S. **Educação física da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** 3. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

SAYÃO, D. T. A. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SOARES, C. L. **Corpo e história.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

**Data de recebimento:** 27/01/2021

**Data de aceite para publicação:** 18/03/2021