Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras
Mestrado Acadêmico em Letras

NORAIDES FERREIRA DE ALMEIDA

CORPO, MOVIMENTO E DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO PÓS-CRÍTICO DA RELAÇÃO DO CORPO NA PRODUÇÃO DE LINGUAGEM

PORTO VELHO-RO

2021

NORAIDES FERREIRA DE ALMEIDA

CORPO, MOVIMENTO E DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO PÓS-CRÍTICO DA RELAÇÃO DO CORPO NA PRODUÇÃO DE LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de Pesquisa: Estudos de Cultura e Diversidade Cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Gomes

PORTO VELHO-RO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

A447c Almeida, Noraides.

Corpo, movimento e diversidade cultural: um estudo pós-crítico da relação do corpo na produção de linguagem / Noraides Almeida. -- Porto Velho, RO, 2021.

98 f.

Orientador(a): Prof. Dr. João Carlos Gomes

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Corpo. 2.Linguagem. 3.Diversidade Cultural. I. Gomes, João Carlos. II. Título.

CDU 316.734:81

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça CRB 11/905

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM LETRAS

LISTA DE VERIFICAÇÃO

Noraides Ferreira de Almeida

CORPO, MOVIMENTO E DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO PÓS-CRÍTICO DA RELAÇÃO DO CORPO NA PRODUÇÃO DE LINGUAGEM

Dissertação apresentada em 12 de fevereiro de 2021 ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras (PPGML) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como um dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela banca examinadora constituída pelos docentes:

Prof. Dr. JOAO CARLOS GOMES
Presidente da Banca e Orientador (PPGML/UNIR)

Profa. Dra. ODETE BURGEILE
Membro Interno (PPGML/UNIR)

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros
Examinador Externo à Instituição (UCDB)

Porto Velho – RO
2021

Documento assinado eletronicamente por **JOAO CARLOS GOMES**, **Docente**, em 15/02/2021, às 12:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **ODETE BURGEILE**, **Docente**, em 15/02/2021, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Heitor Queiroz de Medeiros**, **Usuário Externo**, em 16/02/2021, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0587458** e o código CRC **AC1E5440**.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo amor sincero e verdadeiro.
Ao João Carlos e Ana Bella, por me ensinar a amar e a enfrentar desafios.
Aos irmãos, que vivem lutando por um mundo melhor.
Aos professores, que enfrentam com zelo e amor a profissão tão nobre.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um ato de reconhecimento. Agradeço a Deus por todo o Seu amor e graça que superabundam em minha vida. Sei em quem posso confiar. Tudo que tenho, tudo que sou e tudo o que um dia vier a ser vem Dele, meu único Deus e Salvador. Obrigada por me amar!

Agradeço aos meus amados pais, Arabela e João (*in memoriam*) pela diligência em me instruir pelos caminhos que andei, pelas correções, pelos incentivos. Obrigada por terem me dado a vida e tanto amor. Saudades eternas!

Agradeço à minha irmã Maria Ferreira, pelos cuidados e preocupações a distância. Valeu, mana!

Agradeço ao meu companheiro, João, pelo amor dispensado ao meu ser e à possibilidade de ser mãe de Ana Bella. Amor, eu te amo tanto! Vim ao mundo para te amar! Obrigada!

Agradeço ao meu orientador, João Carlos Gomes, por me instruir e como proceder nessa caminhada do mestrado. Muito obrigada por ter me auxiliado com todas as questões surgidas, desde a matrícula até a entrega final da dissertação. Você é nota mil!

Agradeço aos meus professores do Programa de Mestrado da UNIR pela gentileza e carinho em ofertar aulas tão maravilhosas. Vocês são show. Verdadeiros profissionais. Foi uma honra ter estudado com vocês.

Agradeço à SEDUC-MT pelo afastamento para que eu pudesse estudar.

A todos os amigos feitos durante o Mestrado, especialmente a Poliane Carvalho, Maria de Fátima, Aldízio e Luciana Monteiro.

“O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência. Nem uma culpa como nos fez crer a religião. O corpo é uma festa” (GALEANO, 2002).

RESUMO

A linguagem corporal corresponde a todos os movimentos gestuais e de postura que compõem os processos de comunicação e expressão, e pode ser utilizada como estratégia didático-pedagógica para aperfeiçoar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem na educação escolar. Com esses pressupostos, a presente pesquisa buscou identificar o corpo como expressão de linguagens das identidades culturais dos alunos da Escola Estadual Plácido de Castro, no município de Diamantino, Estado de Mato Grosso. A opção metodológica foi construída na perspectiva dos estudos culturais pós-críticos, com base em pressupostos teóricos que permitem a criação dos caminhos que revelam a linguagem do corpo. Com os resultados da pesquisa, revelamos que a linguagem do corpo nos ajuda a refletir que “antes de qualquer coisa, a existência é corporal”; assim nos permite afirmar que as relações do corpo no contexto da educação escolar vão além das dimensões biológicas. Isto porque o corpo e a linguagem falam entre si revelando a existência de uma comunicação silenciosa que torna o corpo um arcabouço de diversidade cultural. Assim, disseminadas na escola, as práticas corporais se mesclam às práticas didático-pedagógicas que revelam diversas linguagens dos sentidos e significados dos estudos étnicos da cultura e identidade de formação do povo brasileiro.

Palavras-chave: Corpo. Linguagem. Diversidade Cultural.

LISTA DE ABREVIATURAS

E.E.P.C. - Escola Estadual Plácido de Castro

FID - Faculdades Integradas de Diamantino

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

ML - Mestrado acadêmico em Letras

MT - Mato Grosso

NCH - Núcleo de Ciências Humanas

ONU - Organização das Nações Unidas

PT - Partido dos Trabalhadores

PV - Porto Velho

SEDUC-MT - Secretaria de Educação de Mato Grosso

UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso

UNIC - Universidade de Cuiabá

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

Sumário

INTRODUÇÃO **1**

SEÇÃO I - ETNOGRAFIA DE SI **8**

1.1 Sobre a etnografia de mim 9

1.2 Memórias da década de 80 10

1.3 Toda menina baiana tem um jeito... 13

1.4 O último pau de arara 16

1.5 Das primeiras letras à linguagem do corpo 19

1.6 A paixão pelo possível 23

SEÇÃO II **29**

CAMINHOS DA PESQUISA PÓS-CRÍTICA **29**

2.1 A poética da metodologia da pesquisa 30

2.2 Premissas e pressupostos da pesquisa pós-crítica 31

2.3 Caracterização do universo da pesquisa 34

2.4 O universo dos sujeitos da pesquisa 37

2.6 Análises dos dados 43

SEÇÃO III – AS LINGUAGENS DO CORPO **48**

3.1 De que corpo se fala 49

3.2 O corpo da modernidade 53

3.3 A linguagem e o corpo 57

3.4 A linguagem corporal no ambiente escolar 61

SEÇÃO IV – RESULTADOS DA PESQUISA **67**

4.1 A relação do corpo na produção de linguagem 68

4.1 Os movimentos do corpo na produção de linguagens 69

4.2 O corpo nos processos de ensino-aprendizagem 72

4.3 As variantes linguísticas da linguagem corporal 75

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **81**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **84**

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade vivemos uma crescente valorização da cultura do corpo como fenômeno social e cultural. Os estudos da diversidade cultural na produção de linguagens corporais levam a imagem e a estética a assumirem a primazia dos diálogos interculturais das interações sociais no contexto da educação escolar. As diversas linguagens corporais nos permitem identificar uma série de reflexões epistemológicas interdisciplinares sobre o corpo nos processos de ensino-aprendizagem envolvendo as relações cognitivas, de comunicação e como produtor de linguagem cultural (GOMES E ALMEIDA, 2019).

Para Le Breton (2006), o corpo é um vetor semântico que permite evidenciarmos as relações com o mundo construindo expressão de sentimentos que nos leva a desenvolver um conjunto de gestos na produção de diversas linguagens. Para o autor francês, essa é uma forma de desnaturalizar a expressão corporal que se torna uma sinalização reflexiva das manifestações culturais da linguagem corporal. Dessa forma, ele considera que as diversas manifestações das linguagens do corpo são uma construção social de um objeto transitório, suscetível a muitas metamorfoses de acordo com as experiências de cada indivíduo.

Nesta perspectiva, reconhecemos[1] que o corpo está relacionado ao modo de vida e à visão de mundo que o indivíduo tem da sociedade. Assim, disseminadas na escola, as práticas corporais se mesclam no dia a dia no ir e vir dos corredores das escolas, nas atividades diárias, nas danças, nas aulas, podendo consistir na compreensão da realidade, que forma uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura e identidade.

Para a compreensão das etnografias presentes nas linguagens corporais nos contextos escolares, Nóbrega (2005), Moreira (1993), Silva (2003) e Louro (2000) nos revelam que o corpo na escola está relacionado, principalmente, à

[1] Nos estudos culturais pós-críticos, buscamos escrever de uma maneira eficiente para distanciar-se das emoções e da subjetividade do texto dissertativo-argumentativo. Neste estudo, vamos escrever de forma coletiva para assegurar a construção de uma escrita com uma organização coerente das ideias, visando à compreensão dos resultados de uma pesquisa realizada por um Grupo Pesquisador de Estudos Culturais.

concepção cartesiana da separação entre o corpo e a alma. Com isso, as práticas educacionais e as estruturas educativas mostram que a concepção de corpo está associada ao processo de ensino-aprendizagem, e isso evidencia a importância das ações cognitivas relacionadas à linguagem corporal.

Ao se considerar que a escola é um local onde se vivem as mais distintas experiências na aquisição de caráter ou atributos distintivos da espécie humana em relação às espécies ancestrais, torna-se cada vez mais necessário refletir acerca dos processos de ensino-aprendizagem nas mais diversas conjunturas. Para tanto, há que se levar em consideração o ser em sua completude, nas suas múltiplas proporções, com uma modalidade de educação que tenha uma visão axiológica em que o aluno consiga adquirir valores e se transformar em uma pessoa cada vez melhor em todas as dimensões das relações interculturais.

Neste prisma, reconhecemos que o corpo não existe sem a mente e nem a mente sem o corpo. Os dois comandam nossos movimentos, nossas ações, nossas emoções e nossos pensamentos. O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem, se manifesta através de inúmeras características das relações culturais presentes nos diversos modelos de sociedade, por meio dele existimos e nos relacionamos com as pessoas e suas diversidades culturais. Acreditamos que a compreensão da identidade cultural dos corpos dos alunos na perspectiva dos estudos culturais pode ajudar na compreensão de novas linguagens que revelam outros saberes do pensamento escolar quanto ao ensino-aprendizagem.

Com base nisso, reconhecemos que os estudos culturais pós-críticos permitem convergências dos pressupostos teóricos inovadores da linguagem corporal que podem trazer as mais importantes contribuições para o progresso e desenvolvimento científicos dos estudos acadêmicos da área de letras e da educação. A presente dissertação vinculada ao mestrado acadêmico de Letras (ML), do Núcleo de Ciências Humanas (NCH), foi produzida a partir da realização dos estudos etnográficos com objetivo geral de identificar o corpo como expressão de linguagens das identidades culturais dos alunos do ensino médio na modalidade escola plena na Escola Estadual Plácido de Castro, município de Diamantino, Estado de Mato Grosso.

Para alcançar esse objetivo, buscamos os seguintes objetivos específicos: Reconhecer os pressupostos e premissas dos estudos culturais

pós-críticos que contribuem para identificação dos movimentos do corpo na produção de linguagens; Identificar como os alunos utilizam os movimentos do corpo como forma de comunicação e expressão nos processos de ensino-aprendizagem da área de linguagem e seus códigos tecnológicos e Analisar as variantes linguísticas da linguagem corporal presentes nos estudos da diversidade cultural nos processos de ensino-aprendizagem.

A opção metodológica da pesquisa para alcançar os objetivos da etnografia é a da metodologia pós-crítica que almeja “desconstruir” discursos e métodos de produção de conhecimento explorando métodos alternativos, construindo metodologias na investigação, lançando olhares diferenciados para temáticas tidas como “comuns” e naturalizadas a encontrar caminhos para responder às inquietações. Pesquisar, inventar, interrogar, problematizar, suspeitar, compor, decompor e recompor, descrever e analisar. Para Meyer e Paraíso (2012), esses são verbos que abrangem os modos de fazer e pensar a pesquisa nos referenciais que “fogem”, de algum modo, dos princípios investigativos propostos pela ciência tradicional e positivista, como a racionalidade, a universalidade, a objetividade e a neutralidade.

Com os pressupostos teóricos apresentados, reconhecemos as linguagens do corpo como um processo histórico de constituição da ciência que vem alcançando destaque nos estudos culturais relacionados à linguagem na contemporaneidade. Entre as vertentes abordadas, a área de linguagem no contexto dos processos próprios de ensino-aprendizagem é um campo fértil de pesquisa dos estudos da diversidade cultural que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar.

No contexto das epistemologias dos estudos culturais pós-críticos, reconhecemos que o corpo é moldado pelas interações sociais, tornando-o campo dos estudos culturais para compreensão dos símbolos linguísticos ligados às relações interdisciplinares da linguagem corporal. Isto porque as expressões corporais produzem diversas formas de linguagens que apresentam uma diversidade de interações interculturais; e, apesar das vivências que cada ser humano estabelece com seu grupo étnico, essas relações produzem um conjunto de simbologias relacionadas às linguagens corporais. Os gestos e as sensações produzidos pelos diversos signos linguísticos não são naturais, mas construídos culturalmente, conforme cada grupo étnico.

Estudos da linguagem do corpo no campo dos estudos culturais apresentam-se como um “campo de estudo” para intelectuais de diferentes origens. Em relação à linguagem do corpo, foram priorizados os pressupostos teóricos dos estudos realizados por Mauss (2003; 2010), Le Breton (2002; 2006; 2008), Merleau-Ponty (1996) e Arroyo (2012). Dessa forma, buscamos, com este estudo, compreender a diversidade cultural da linguagem corporal verificando as diferenças com aproximações de pressupostos teóricos das ‘humanidades’ ligados às “ciências da educação”, em que os diálogos interdisciplinares são construídos por pressupostos teóricos para compreensão dos fenômenos das linguagens corporais.

Para a elaboração dos pressupostos teóricos dos estudos culturais, buscou-se assegurar as discussões teóricas sobre cultura e identidade pós-estruturalistas Hall (1997; 2015). Com esses autores, procura-se interpretar as relações sociais ambivalentes nos contextos dos estudos da diversidade cultural na educação escolar. Neste prisma, a presente pesquisa pretende contribuir com a identificação da linguagem do corpo na produção dos processos próprios de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolarizada. Isto porque se trata de estudos dos aspectos das etnografias da educação escolar que reconhecem as relações interculturais praticadas nas relações didáticas e pedagógicas das linguagens do corpo.

Neste contexto, a abordagem etnográfica possibilitou um envolvimento entre o pesquisador e os participantes no processo de compartilhar experiências fazendo sentido dos dados de pesquisa. Do ponto de vista dos estudos etnográficos, reconhecemos que os corpos dos alunos no ensino médio apresentam diversos artefatos culturais e transmitem diversas linguagens de comunicação que revelam novas formas de ver e estar no mundo. Para as análises etnográficas, buscou-se apoio no referencial teórico dos estudos etnográficos de Franco (2018). Com esses pressupostos, percebemos a intensidade dos processos de pesquisa, sobretudo, etnográfica. Entende-se a relevância de o pesquisador ao proceder a suas análises sobre o seu objeto de estudo, e as suas descobertas, pois estas estão, na maioria das vezes, amalgamadas às memórias e vivências impressas na subjetividade do pesquisador. Os caminhos percorridos para a escolha do objeto derivaram da

trajetória pessoal da pesquisadora enquanto profissional da educação escolar em Mato Grosso.

Em diferentes momentos a pesquisadora ocupou-se do lugar de professora, coordenadora pedagógica e diretora da Escola Plácido de Castro. Esses diferentes lugares ocupados contribuíram para as interações que representaram um movimento constante de aprendizado, de hipóteses em construção, de flexibilização das análises que marcaram o próprio processo de buscar respostas a questões relacionadas às linguagens do corpo como processos de ensino-aprendizagem. Das questões que orientaram o estudo, destaque foi quanto a possíveis definições sobre o que é o corpo do aluno, como esses corpos são vistos pela cultura da educação escolar na produção de linguagem.

Para a construção de movimento epistemológico de sujeito-sujeito da própria pesquisa, buscamos organizar a presente dissertação em quatro seções para uma boa compreensão dos seus resultados, que se apresentam da seguinte forma:

Na primeira seção está organizada uma autobiografia da pesquisadora, a que se denominou “Etnografia de si mesmo”, na qual se revelaram a sua cultura e identidade. O propósito desta seção é mostrar o professor pesquisador como protagonista da própria pesquisa dos estudos da diversidade cultural. As narrativas com caráter autobiográfico são de fundamental importância para se reconhecer as trajetórias profissionais dos professores como pesquisadores. As narrativas revelam uma etnografia da própria pesquisadora para que os leitores possam reconhecer, por sua vez, as relações interculturais que ela apresenta com o corpus da pesquisa.

Na segunda seção, “Metodologia da pesquisa”, apresentamos a opção metodológica dos paradigmas das metodologias de pesquisas pós-críticas de Meyer e Paraíso (2012), que direcionaram nossas reflexões sobre as estratégias utilizadas para cumprir os objetivos propostos, tendo o corpo como produtor de linguagem. Trata-se de uma abordagem que remete aos processos próprios de ensino-aprendizagem da linguagem corporal como forma de redesenhar diversas estratégias de pesquisas que têm como pressuposto os estudos culturais pós-críticos. Procura-se demonstrar que as epistemologias pós-críticas orientam o seu modo de pesquisar no sentido de ressignificar as questões

ligadas ao corpus da pesquisa. O pressuposto geral assumido é o de que é possível “pesquisar” sem um método previamente definido a seguir (PARAÍSO, 2012, p. 25).

Na terceira seção, estão organizados os pressupostos teóricos do corpo revelando suas trajetórias históricas. Para análise do corpo relacionada aos diversos contextos histórico-culturais, levamos em conta representações simbólicas dos discursos culturais. Nas diversas sociedades, a representação do corpo é a representação do homem masculino, assim, a imagem do corpo é a imagem de si mesmo. Logo depois a visão do corpo é que o indivíduo passa a ser apontado como o construtor de seu destino e responsável pelo jeito e sentido que dará à sociedade em que vive. Nesta perspectiva, os pressupostos teóricos do corpo revelam que é possível afirmar que as relações com o corpo no contexto da educação escolar vão além da dimensão biológica.

Por fim, na quarta seção apresentamos os resultados da pesquisa relacionados aos objetivos propostos. Os resultados obtidos mostram a relação do corpo na produção de linguagem, de acordo com os pressupostos e premissas dos estudos culturais pós-críticos que contribuíam para a identificação dos movimentos do corpo na produção de linguagens. Procuramos identificar como os alunos utilizam os movimentos para se comunicarem e expressão nos processos de ensino-aprendizagem da área de linguagem e seus códigos tecnológicos no ensino médio, bem como analisar as variantes linguísticas da linguagem corporal presentes nos processos de estudo da diversidade cultural nos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a presente dissertação encontra-se organizada não com a pretensão de finalização do estudo julgando o assunto como acabado, mas com a convicção da poética de Manoel de Barros que nos ensina que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Com esse olhar poético, reconhecemos que ainda são necessários novos olhares pesquisadores para que possamos identificar formas diferentes de interpretarmos as linguagens corporais relacionadas aos processos próprios de ensino-aprendizagem da educação básica nos contextos etnográficos da diversidade cultural da educação escolar.

Esta dissertação é uma tentativa de construirmos um arcabouço teórico para compreender as linguagens do corpo no contexto da educação escolar. Os resultados apresentados ainda podem sofrer alterações, pois os estudos de Bakhtin (1997, 1999) revelam que a linguagem é dialógica por excelência e pressupõe sempre a existência do Outro, que se expressa porque há um interlocutor que o estimula e interfere no conteúdo do que é dito ou não dito. Ao falar de corpo e linguagem, não resta dúvida que devemos tratar do termo interação segundo o qual a língua (a linguagem) é decorrente de um processo sócio-histórico da cultura e identidade de cada povo.

Portanto, podemos reconhecer a linguagem como um elemento constitutivo da prática social e material que ao mesmo tempo torna-se prática nos processos da informação à interação que envolve as representações da imaginação e do pensamento na construção de linguagens. Essas práticas são sempre resultado das relações interculturais dos campos híbridos de conflitos que passam pelos estudos culturais revelando diversas relações corporais das consciências coletivas dos diversos povos do planeta Terra.

SEÇÃO I - ETNOGRAFIA DE SI

1.1 Sobre a etnografia de mim

Com base nos pressupostos dos estudos culturais pós-críticos, reconhecemos o pesquisador como parte da pesquisa e não apenas como um mero observador participante. Essa seção apresenta uma etnografia de mim mesma que demonstra a minha percepção educacional como professora de Língua Portuguesa e a minha autobiografia com as narrativas da própria história de vida.

O método autobiográfico é uma metodologia de narrativas etnográficas utilizada no campo de estudos culturais; sustenta-se na proposição de que o professor pesquisador é uma pessoa que tem seus próprios saberes relacionados à sua vida profissional e história de vida. Trata-se de uma metodologia de pesquisa que se situa no campo da etnografia de si mesmo na perspectiva da pós-modernidade, o que permite refletir as experiências de vida compartilhadas e produzidas no processo de formação docente.

Os pressupostos desta opção metodológica que denominamos *etnografia de si mesmo* ancora-se em Nóvoa e Finger (2010) que asseguram que a utilização do método (auto)biográfico nas ciências da educação é resultado do pensamento científico contemporâneo da área de Ciências Humanas. Essa perspectiva metodológica surgiu na Alemanha no final do século XIX, em contraposição ao positivismo sociológico do pensamento cartesiano. As narrativas etnográficas das histórias de vida do pesquisador se constituem como forma de evidenciar a cultura e identidade do professor pesquisador relacionado ao corpus da pesquisa.

Consoante com os pressupostos das epistemologias pós-críticas, surgem-me[2] as seguintes indagações: como posso ser neutra, objetiva, distante se faço parte desse universo de pesquisa? Como posso não me envolver profundamente com as questões culturais colocadas em debate se convivo diariamente com elas? Por esses e diversos outros motivos, coloco-me como sujeito da pesquisa, como alguém que vive o que está sendo pesquisado, como algo que faz parte do meu próprio ser e da minha história de vida.

[2] Justifico a utilização da primeira pessoa do singular em toda a primeira seção desta pesquisa, por se tratar de uma seção voltada para a trajetória de vida da pesquisadora.

Esta narrativa etnográfica traz revelações que foram construídas ao longo da minha vida como ser humano e como professora. Diante do percurso histórico, por meio de narrativas da “etnografia de si mesmo”, tento revelar as diversas situações em que fui inserida para a construção dos conhecimentos e saberes relacionados aos estudos da linguagem corporal na linha de pesquisa do mestrado em letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Para esta seção, fiz a opção de narrar a minha etnografia em primeira pessoa. É um testemunho de mim mesma com o objetivo de fazer com que a história soe de forma mais intensa e pessoal. Narrar em primeira pessoa permite referir a mim usando palavras e frases que envolvem "eu" ou “nós” de forma a possibilitar que o leitor, ainda o mais “desatento”, compreenda os meus pensamentos e sentimentos como pesquisadora e professora de Língua Portuguesa.

Para isso, estabelecemos uma ruptura com as metodologias de pesquisas cartesianas que priorizam a neutralidade do pesquisador na coleta e análise dos resultados e buscamos nos envolver com a produção dos dados a partir da experiência desta pesquisadora. Assim, escrever esta seção em primeira pessoa é dar o meu testemunho quanto ao protagonismo da minha própria história de vida, às memórias da cultura e identidade de existência como retirante nordestina.

A organização desta seção não tem nenhuma intenção de resgate cronológico da minha história de vida, porque reconhecemos as memórias como o coração que revela a nossa existência. Porque sem memória ficamos desabilitados e incapazes de nos comunicar corretamente com as diversidades culturais presentes no mundo. Sem memória, nossa cultura e identidade perde a existência e nos tornamos invisíveis para o mundo. Sem memória do passado, não conseguimos acessar as fronteiras da nossa existência.

1.2 Memórias da década de 80

Inicialmente vou apresentar alguns fatos relevantes da década 1980, considerando que sou fruto da chamada “década perdida”[3], de jovens gerados pela ditadura militar. Somos resultado de uma época em que se tinha pouca liberdade, a democracia andava esmagada, o ar para respirar era pouco porque a maioria viveu nos porões da ditadura militar.

Os anos 80 foram marcados como um período em que as taxas internacionais de juros do Fundo Monetário Internacional causaram um crescimento colossal da dívida brasileira com os Estados Unidos, o que acabou causando um aumento significativo do déficit público. Para a maioria dos países, a década de 1980 foi o marco de crises econômicas, volatilidade de mercados, insolvência externa e baixo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), que no caso do Brasil causou queda de ativos financeiros, alto nível de desemprego, estagnação da economia e índices de inflação extremamente elevados. Por tudo isso, a década de 80 ficou conhecida como “a década perdida”, porque do ponto de vista econômico, do crescimento e do desenvolvimento, terminou com hiperinflação, quando os pobres ficaram em condições de barbárie.

Pelo fato de ter nascido no ano de 1981, busquei resgatar alguns fatos históricos que considero marcos culturais de grande importância. Foi o ano considerado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pelas Nações Unidas (ONU). Na economia a Grécia aderiu à União Europeia. Na política europeia, Leopoldo Calvo Sotelo y Bustelo substitui Adolfo Suárez González na presidência do governo da Espanha. Na política sul-americana, Roberto Eduardo Viola substitui Jorge Rafael Videla como presidente de fato da Argentina e, em seguida, foi a vez de Leopoldo Galtieri substituir Roberto Eduardo Viola.

No dia 13 de maio o papa João Paulo II sofre com a violência ao ser atingido por dois tiros disparados por Mehmet Ali Agca, um turco que era estudante universitário. O ato ocorreu em plena Praça de São Pedro, onde o papa estava com os fiéis; ele foi atingido por quatro balas e Agca foi preso imediatamente. Contra toda previsão, João Paulo II sobreviveu e inclusive concedeu seu perdão ao delinquente turco, pessoalmente.

---

[3] Os anos 80 foram considerados “a década perdida” porque em relação ao desenvolvimento econômico era o período das “vacas magras”, inclusive, quando a maioria dos nordestinos tinha de fugir da seca em busca de uma vida melhor em outras regiões do Brasil.

O casamento do século também aconteceu em 1981, assim foi marcado o enlace entre o Príncipe Charles e a aristocrata Diana Spencer, que virou Lady Di. O evento foi um dos mais assistidos da história. O conto de fadas não terminou bem e os dois se separaram em 1992, depois que Camilla Parker Bowles revelou na TV que tinha um caso com ele.

No contexto da política brasileira o ano de 1981 foi marcado pela inauguração do Memorial JK em Brasília. Uma linda homenagem a seu fundador, Juscelino Kubitschek. O governo de JK ficou reconhecido como aquele que em cinco anos de mandato fez por cinquenta. Mas o que marcou mesmo foi o fato de que nem por um minuto perdeu o bom humor e a tolerância com o povo brasileiro. Foi eleito em 3 de outubro de 1955, numa aliança política formada por seis partidos que lhe asseguraram 35,68% dos votos válidos, a menor votação de todos os presidentes eleitos no período de 1945 a 1960.

Outro fato marcante de 1981 foi "o atentado ao Riocentro" durante um show na véspera do dia 1º de maio. O nome pelo qual ficou conhecido um frustrado ataque a bomba ao Centro de Convenções do Riocentro, no Rio de Janeiro, na noite de 30 de abril de 1981, quando ali se realizava um espetáculo comemorativo ao Dia do Trabalhador, durante o período da ditadura militar no Brasil. O ataque frustrado a bomba acabou com a morte do sargento Guilherme Pereira do Rosário e feriu o capitão Wilson Machado. O ato marca a decadência do regime militar e quatro anos mais tarde o restabelecimento da democracia brasileira.

O ano de 1981 foi também aquele em que o cinema brasileiro perdeu seu maior ícone: Glauber Rocha. Registros históricos[4] revelam que ele faleceu vítima de septicemia – ou, como foi declarado no atestado de óbito, de choque bacteriano, provocado por broncopneumonia que o atacava havia mais de um mês –, na Clínica Bambina, no Rio de Janeiro, depois de ter sido transferido de um hospital de Lisboa, Portugal, onde permanecera 18 dias internado.

Em 2014, documentos revelados pela Comissão da Verdade[5] indicaram que o governo militar pretendia matar Glauber Rocha, que se encontrava exilado

---

[4] https://pt.wikipedia.org/wiki/Glauber_Rocha

[5] Comissões da Verdade são criadas pelo Estado para investigar violações de Direitos Humanos ocorridas em um determinado período da história de um país. Normalmente ocorrem durante um período de transição política, como, por exemplo, após um regime autoritário. Os objetivos das Comissões da Verdade são analisar os contextos sociais e históricos nos quais se passaram os

em Portugal. O relatório foi produzido pela Aeronáutica, e descreve Glauber como um dos líderes da esquerda brasileira. A monitoração do cineasta era feita por meio de entrevistas que ele concedia a publicações europeias criticando o governo militar e a repressão promovida por este; por isso, o depoimento dele foi considerado um violento ataque ao país.

No esporte, Nelson Piquet se tornava o segundo piloto do Brasil a ser campeão mundial de Fórmula 1. Numa disputa empolgante, ele venceu o argentino Carlos Reutemann por um ponto ao chegar em quinto lugar na última corrida da temporada, em Las Vegas. Piquet conquistou seu primeiro título na Fórmula 1 correndo pela Brabham. Em 1980, ele chegou em segundo no Grande Prêmio da Argentina e obteve sua primeira vitória na categoria no Grande Prêmio do Oeste dos Estados Unidos, no circuito de rua de Long Beach. Com outras duas vitórias no ano, no Grande Prêmio da Holanda, em Zandvoort, e no do Grande Prêmio da Itália, em Ímola, Piquet disputou o título com o australiano Alan Jones, da Williams, até a penúltima prova, o Grande Prêmio do Canadá; mas, nessa corrida, eles colidiram na largada, e, após uma segunda largada, o brasileiro teve de abandonar a prova por quebra de motor, ficando com o vice-campeonato, com 54 pontos. A Fórmula 1, a mais popular modalidade de automobilismo mundial, sempre foi um dos meus esportes prediletos.

1.3 Toda menina baiana tem um jeito...

Como a poética da musicalidade do soteropolitano Gilberto Gil[6] diz que toda menina baiana tem um santo, encantos, jeitos e defeitos que Deus dá, nasci na década perdida dos 80 no distrito de Teixeira de Freitas, que pertencia ao município baiano de Caravelas. Teixeira de Freitas tornou-se município em 1985

---

abusos e violações, esclarecer fatos que podem ter sido modificados ou escondidos pelo Estado, e, com essas informações, elaborar relatórios e recomendações, com sugestões de reformas institucionais e maneiras de reparação histórica. No Brasil em 2011 foi criada, por meio da Lei 12.528, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) e foi oficialmente instalada em 16 de maio de 2012. Seu objetivo foi investigar crimes, como mortes e desaparecimentos, cometidos por agentes representantes do Estado no período de 18 de setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988, principalmente aqueles ocorridos durante o período da Ditadura Militar.

[6] Gilberto Passos Gil Moreira, conhecido como Gilberto Gil, nascido em Salvador em 26 de junho de 1942, é um cantor, compositor, instrumentista, produtor musical e político brasileiro, conhecido por sua contribuição na música brasileira e por ser vencedor de prêmios Grammy Americano, Grammy Latino e galardeado pelo governo francês com a Ordem Nacional do Mérito (1997). Em 1999, foi nomeado "Artista pela Paz", pela UNESCO.

com o desmembramento dos municípios de Alcobaça e Caravelas. Localizado no extremo sul do Estado Bahia, distante 854 quilômetros da capital, Salvador, tem uma população estimada de 160.487 habitantes (dados de 2019), sendo a maior cidade da sua região e a nona maior do Estado. A cidade recebeu o nome em homenagem ao baiano Mario Augusto Teixeira de Freitas, estatístico, fundador do Instituto Nacional de Estatística, cujo nome foi mudado em 1938 para Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os anos 80 foram marcados, também, pelo fim da ditadura militar que deixou como herança crises econômicas, entre outros fatos. A moda, a arte e o comportamento da época foram esquecidos no limbo da história. Foi nesse período que ocorreu a primeira videoconferência da história das telecomunicações. Em abril de 1981, a nave espacial Columbia faz seu primeiro voo. Em janeiro de 1983, a Apple lança o computador Macintosh. Em 1983, os pesquisadores Luc Montagnier e Robert Gallo identificam o vírus da Aids que derrubou o desejo sexual de muitos como uma pandemia devastadora.

Entre os principais acontecimentos que marcaram a década de 1980 no Brasil, podemos registrar a fundação do Partido dos Trabalhadores, o PT (1980). No plano geopolítico, Rondônia, em 1981, Amapá e Roraima, em 1988, deixam de ser territórios e passam a ser estados do Brasil; Tancredo Neves é eleito presidente nas primeiras eleições indiretas desde o golpe de Estado em 1964. Mas também foi marcado pelo movimento *Diretas Já*, um movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil ocorrido entre 1983 e 1984. A possibilidade de eleições diretas para a Presidência da República se concretizaria com a votação da proposta de Emenda Constitucional feita pelo deputado federal por Mato Grosso Dante de Oliveira, no Congresso Nacional.

No contexto educacional, foram retomadas as ideias da educação popular, revelando que era preciso considerar os saberes das populações pobres e a experiência de vida dos alunos para que o conhecimento estruturado da educação escolar brasileira se concretizasse. Neste cenário, surgiram vários movimentos e organizações que mobilizaram, por meio da educação, ações que sensibilizaram e conscientizaram os indivíduos da sua condição enquanto sujeitos de direitos e deveres. Foi o período em que os indivíduos se apropriaram dos mecanismos básicos que tinham na educação escolar o seu principal veículo de mobilização de luta em defesa da cidadania.

A década de 80 no Brasil, em suma, foi um período de significativas mudanças e de novos ordenamentos políticos da nossa sociedade, em que a população foi mobilizada a participar dos destinos do Estado realizando intervenções nos diferentes níveis de governo.

Neste arco-íris da diversidade cultural brasileira, vim ao mundo numa manhã chuvosa de inverno baiano no dia 6 de julho de 1981. Mãinha[7] deu à luz a mim em casa às 11h da manhã. Quem realizou o parto foi uma parteira amiga da família chamada Matilde. Negras de cabelos grisalhos, mãos calejadas e rostos marcados pelo tempo, as parteiras do interior de Bahia têm suas histórias de vida impressas no corpo. Em regiões da Bahia distantes dos centros urbanos, lugares de difícil acesso aos hospitais mais próximos, que estão a dezenas de quilômetros de distância, as parteiras são mulheres que detêm um conjunto de saberes transmitido de geração a geração. Se não fossem essas parteiras de mãos calejadas, muitas mulheres e crianças morreriam.

Embora seja a única alternativa em diversos municípios baianos, o meu parto normal e domiciliar auxiliado por uma parteira foi uma bênção para 'mãinha' que deu à luz a uma menina linda de bochechas rosadas. Estavam presentes em casa, quando nasci, minhas irmãs mais velhas: Maria Ferreira de Almeida e Nora Nei Ferreira de Almeida. Elas foram as primeiras a contemplar a minha vinda ao mundo físico. Nasci gordinha e saudável, o que era quase impossível naqueles tempos duros do sertão baiano em que até água potável faltava.

Sou a oitava filha da prole de painho[8], João José de Almeida (*in memoriam*), e a terceira filha de mãinha, Arabela Ferreira dos Santos (*in memoriam*). Como a cultura masculina dos homens nordestinos é marcada por mais de uma mulher, mãinha foi a segunda esposa de painho, que teve outros amores de verão que acabaram gerando outros filhos. Mãinha contava que 'painho' não estava presente quando vim ao mundo porque havia migrado para o Estado de Mato Grosso em busca de uma vida melhor para a família. Mãinha contava que ele a deixou grávida e partiu para o Estado de Mato Grosso para

[7] Mãinha é um regionalismo usado maioritariamente na região Nordeste do Brasil, em linguagem popular do regionalismo. Embora apenas se encontre dicionarizada em poucos dicionários, mãinha indica uma forma diminutiva e carinhosa da palavra mãe.
[8] Forma carinhosa dos baianos, e nordestinos em geral, falar a palavra pai.

“tentar uma vida melhor”, expressão muito utilizada por retirantes nordestinos que deixam seus estados de origem em busca de trabalho.

Painho teve o primeiro encontro comigo no dia em que nasci; mãinha contava que era para eu ter nascido na noite de São João[9] que é comemorado no dia 24 de junho, mas como boa filha o esperei chegar de Mato Grosso. Mãinha conta que disse sorrindo: “esta menina estava esperando o pai chegar!”. Ele ficou alguns dias com a família, mas como tinha muita boca para alimentar retornou para Mato Grosso, dessa vez levando os três filhos mais velhos do primeiro casamento que são Maria Joselita Sandes de Almeida, Rosa Neide Sandes de Almeida e Gilberto Jordan Sandes de Almeida.

Nesse período em que o meu pai retornou para Mato Grosso com os três filhos mais velhos, mãinha havia combinado com ele que em breve iríamos deixar nossa terra natal para escrevermos outra história em terras mato-grossenses. Então, a política de colonização brasileira estava baseada na ideologia de ocupação dos vazios demográficos que deveriam ser incorporados ao mercado capitalista defendido pelos governos militares. Os programas de colonização desenvolvimentistas desconsideravam que nos espaços vazios morava uma colossal diversidade de povos indígenas, como também garimpeiros, posseiros, comunidades tradicionais representadas por extrativistas, pescadores, quilombolas e ribeirinhos, que viviam nos territórios demonstrando que outro mundo também era possível.

1.4 O último pau de arara

A vida aqui só é ruim quando não chove no chão, mas se chover dá de tudo, fartura tem de montão, tomara que chova logo, tomara meu Deus tomara. A letra da música “Último pau de arara”[10] (Venâncio-Corumba-José Guimarães), interpretada por grandes vozes da música brasileira como Fagner, Luiz Gonzaga

[9] O São João da Bahia é um dos mais tradicionais do país, movimentando todas as suas 417 cidades. A festa recebe turistas de todo o mundo, mas, ao contrário do que muita gente pensa, tem origem europeia e cristã na Idade Média. De acordo com historiadores, a celebração foi trazida para o Brasil pelos portugueses, ainda durante o período colonial, sendo uma homenagem a São João Batista, primo de Jesus Cristo (IBAHIA, 2020).

[10] A música fez parte do primeiro álbum de estúdio gravado pelo cantor, compositor e instrumentista cearense Raimundo Fagner, lançado e distribuído no ano de 1973 pela gravadora Polygram (atual Universal Music). O disco é um dos primeiros da “invasão nordestina” na música brasileira.

e Gilberto Gil, revela de forma poética a súplica da triste partida da minha família de Teixeira de Freitas para Mato Grosso. Em janeiro de 1983, mãinha, com as três filhas, viajou três dias e três noites até alcançar as lonjuras do Estado de Mato Grosso.

A nossa triste partida dos recantos baianos não revela apenas fuga da seca, mas o desamparo social das famílias nordestinas que deixavam sua terra natal e partia em busca de uma vida melhor. No final da década de 70 e início da década 80 muitas famílias fugiam da seca do sertão nordestino por causa das injustiças sofridas pelas camadas menos favorecidas e oprimidas pela miséria e o descaso dos políticos que olhavam muito pouco para as mazelas do povo. Para alguns, como diz a súplica nordestina: *"enquanto a minha vaquinha tiver o couro e o osso, e puder com o chocalho, pendurado no pescoço, vou ficando por aqui...".* A música revela de forma cabal uma narrativa nordestina que marcou a vida de muitas famílias que só deixavam sua terra natal depois que a seca matava, definhando o gado e castigava a subsistência dos mais pobres.

Na toada da súplica nordestina do último pau de arara, minha família deixou Teixeira de Freitas com a certeza de "que Deus do céu ia nos ajudar, porque que quem sai da terra natal em outro canto não para; só se for pior que a terra natal". O nosso destino final para alcançar as lonjuras[11] de Mato Grosso, terra boa em que se plantando tudo dá, foi a cidade de Arenápolis, onde painho e meus irmãos haviam conseguido trabalho para garantir a pão de cada dia da família. O município de Arenápolis faz parte da bacia hidrográfica de formação do pantanal[12] no Estado de Mato Grosso, que surgiu no século XVII como região garimpeira que possuía um farto cascalho de diamante que levou centenas de pessoas a ocuparem as margens do rio ribeirão Areias e povoar um pequeno vilarejo que se tornou conhecido como Areias e mais tarde se emancipou passando a se chamar Arenápolis.

---

[11] A cidade onde fomos parar é tão longe que os dados geográficos demonstram que está situada no polo de inacessibilidade do continente sul-americano, ou seja, o local mais distante do oceano, a 14.05°S 56.85°W. Um polo de inacessibilidade é definido como um lugar sobre a superfície da Terra cuja distância da linha de costa é localmente máxima.

[12] A Bacia Hidrográfica do Alto Paraguai, que sustenta o pantanal de Mato Grosso, é composta pelos seguintes municípios: Nova Olímpia, Tangará da Serra, Barra do Bugres, Porto Estrela, Cáceres, Lambari D'Oeste, São José dos Quatro Marcos, Araputanga, Rio Branco, Salto do Céu, Reserva do Cabaçal, Denise, Diamantino, Alto Paraguai, Arenápolis, Santo Afonso, Nova Marilândia, Rosário Oeste, Mirassol D'Oeste, Nossa Senhora do Livramento e Nortelândia.

Em Arenápolis, painho trabalhou como gari e como guarda-noturno, pois a situação de miséria e exploração dos migrantes nordestinos no Brasil é dura, uma situação que não muda, apenas se transforma com o tempo, tornando-se cada vez mais sutil e cruel. Apesar da riqueza que havia nos garimpos, painho não quis se aventurar na caça ao diamante porque acreditava que não devia ir procurar o que não guardou. Quando chegamos, Arenápolis tinha um rebanho bovino estimado pelo IBGE de mais de 42 mil cabeças de gado, um comércio forte e liderava como centro comercial de outras quatro cidades (Santo Afonso, Nova Marilândia, Nortelândia e Denise), num raio de 50 quilômetros de distância, tornando-se responsável pela geração de um grande número de empregos na zona urbana.

Os garimpos sempre geraram o sonho de riqueza para os migrantes nordestinos que migraram para Mato Grosso. Para assegurar o sustento da família o desafio do trabalho no garimpo leva os trabalhadores a enfrentarem sol e chuva. Vistos de longe, os buracos feitos pelos garimpeiros transformam o cenário em um formigueiro humano. Ainda bem que painho se dedicou aos serviços urbanos, que também praticavam a exploração da mão de obra barata dos menos letrados. Mesmo assim, painho era baiano, muito alegre e cultivava o hábito de assobiar pela manhã o Hino do Nordeste: “Asa Branca”. Assobiar a bela canção de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga[13] era a forma com que ele saudava o dia que nascia recordando as origens nordestinas.

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação

(Humberto Teixeira & Luiz Gonzaga, 1947)

Painho assobiava a música todas as manhãs quando chegava do plantão de guarda-noturno. Era a forma que ele tinha de louvar o dia com um pouco mais de ânimo. Assobiando, fazia questão de coar o café e acordar todas as três filhas

[13] No dia 3 de março de 1947 foi gravado no estúdio da RCA, no Rio de Janeiro, um dos maiores clássicos da música popular brasileira, a canção “Asa Branca”, composta por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

mais novas para irem à escola. Painho dizia sempre, “mesmo que a vida seja dura, não podemos desanimar”! O velho foi um exemplo de resistência de luta dos migrantes baianos nas diásporas pelo interior do Brasil.

No contexto da diversidade cultural da minha família, recordo com saudade das lições de dança e educação musical do meu irmão Gilberto Jordan. Ele tinha coleções de discos de vinil de clássicos da música nordestina. Dentre os artistas dessas coleções, os que mais ouvíamos, por influência dele, eram Luiz Gonzaga, Fagner e Elba Ramalho. Sob os toques da sanfona, do triângulo e da zabumba ele nos ensinava a dançar forró, baião, xaxado e xote[14]. Com ele aprendíamos a dançar livremente para encher o peito de saudade e a mente de lembranças de nossa terra natal. É preciso nascer no sertão nordestino para compreender o valor da nossa cultura e identidade.

1.5 Das primeiras letras à linguagem do corpo

Fazendo uma releitura de Paulo Freire sobre a escola e o professor, Moacir Gadotti (2007) comenta que nos acostumamos a falar mal da escola reclamando dos nossos professores como se eles fossem os responsáveis por todos os males da humanidade. Mas ele lembra que é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas. Também mostra que a escola é um lugar bonito, cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho ou uma em que falta tudo. Isto porque, mesmo faltando tudo, na escola temos o essencial: professores, alunos, funcionários, diretores. Todos buscando fazer o que lhes parece melhor. Mesmo sem ter êxito, estão sempre tentando fazer o melhor. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação, dos nossos professores.

A escola para mim sempre foi um lugar especial, um espaço de relações com a diversidade cultural. Ir para a escola sempre me causou prazer. Sempre

[14] O **forró** é um ritmo resultado de diversos ritmos tradicionais nordestinos, tais como baião, xaxado, xote, dentre outros. A origem do termo é de origem africana “forrobodó”, que significa “desordem, troça, farra, confusão”. **O baião** é originado de um tipo de batida à viola que os violeiros tocam os lundus na zona rural nordestina. A paternidade do ritmo é requerida por dois nomes: Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. O xaxado é um ritmo e, ao mesmo tempo, uma dança, cuja origem se dá no interior do Estado de Pernambuco, uma adaptação de danças portuguesas, danças indígenas, ou até criação dos cangaceiros, especialmente o grupo de Lampião. O xote, bastante tradicional no Nordeste, tem um significado folclórico e cultural marcante, e um grande expoente: Luiz Gonzaga, que foi não só músico como também pesquisador do estilo.

tive orgulho de estudar. Usar os uniformes da escola me causava satisfação. Amar e respeitar os nossos professores era ensinado em casa pelos meus pais. Gadotti (2007) observa que não somos seres inconclusos, inacabados e incompletos; somos seres condicionados. Segundo ele, o que aprendemos depende das condições de aprendizagem que recebemos. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. Por isso, a escola é uma comunidade de aprendizagem fundamental em nossas vidas, mas a nossa primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o nosso primeiro grupo social da infância.

Dessa forma, os nossos professores são muito mais que mediadores dos nossos conhecimentos, são na realidade um problematizador dos nossos sonhos e utopias. Uma das coisas do tempo de escola que acho muito bacana foi ter a minha própria irmã por parte de pai Maria Joselita como a minha primeira professora. Foi ela que me ensinou a traçar as primeiras letras. Ela era uma professora muita carinhosa e paciente com os alunos. Ainda recordo do cheiro da massinha de modelar das aulas de Artes na pré-escola que fiz com ela. Minha irmã contribuiu para que eu pudesse assumir-me como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, sem perder a incapacidade de amar (FREIRE, 1997, p. 46).

Meus cinco irmãos por parte de pai moravam em outra casa, em um bairro mais distante, junto com a minha avó paterna Albertina. Todos os dias depois das aulas na escola eu e a minha irmã Nora Nei passávamos na casa da avó. Como meus pais trabalhavam o dia todo, ficávamos na casa da avó fazendo companhia a ela para não ficar sozinha. Ela acabava cuidando da gente com os carinhos e afetos que somente avó nos dá. Ela era uma velha sertaneja cheia de sabedoria popular. Era linda, carinhosa e dedicada aos netos.

Na escola, pelo menos três vezes por semana tínhamos aula de redação. Por conta dessas aulas de redação, minha avó colocava-nos para redigir textos e depois tínhamos que ler em voz alta para ela. Depois da leitura, ela corrigia e fazia comentários sobre as redações conceituando como bom ou ótimo. Quase todos os dias da semana ela também “tomava a tabuada” oral para verificar se havíamos decorado a matemática dos números. Na verdade, ela solicitava que

cantássemos a tabuada com a regra dos “noves fora ou prova dos nove”[15]. Quando não sabíamos a resposta, minha avó virava para meus irmãos e perguntava: “o que esses professores estão ensinando na escola que essas meninas não sabem cantar a tabuada e tirar a prova dos nove?”. Na realidade, essa atividade que minha avó cobrava com rigor, durante algumas décadas, antes da popularização das máquinas de calcular, ensinava-se na escola como uma maneira de testar se os cálculos com números inteiros não continham erros. A prova dos nove servia, principalmente, para realização de atividades escolares de adição e multiplicação nas aulas de matemática nos anos iniciais.

O período da educação escolar foi marcado por uma infância cercada de muita diversão e liberdade de expressão entre meninos e meninas. Juntamente com meus irmãos e vizinhos, as brincadeiras e aventuras foram inúmeras. Eram muitas brincadeiras tradicionais como pique-cola, apostar corrida, futebol, casinha, amarelinha, betes, barata e esconde-esconde[16]. Não ficávamos nas brincadeiras tradicionalmente ensinadas pelos pais, inventávamos outras, principalmente de fingir alguma situação. Fingíamos estar em uma guerra e a nossa munição era composta de pedras, caroços de mamona e frutas ainda em crescimento. Os animais também eram nossa diversão, principalmente rolar no chão e correr com cachorros e brincar com os gatos.

Para realização deste estudo e pesquisa sobre as linguagens que o corpo produz, lembrei-me muito da minha infância, que foi cercada de brincadeiras fabulosas nas quais usávamos o corpo nos diversos processos de interação social. Éramos livres para utilizar o corpo nas brincadeiras de rua e no campinho de futebol em frente à casa da minha avó. Além disso, subíamos em árvores com meninos e meninas escalando os troncos com igualdade. Painho, quando via as “peripécias de uma menina travessa”, dizia que era para ter nascido homem. Tudo não passava do pensamento machista do homem nordestino criado na vida dura, onde se acreditava que as meninas vestiam rosa e os meninos vestiam

[15] A regra dos “noves fora ou prova dos nove" leva este nome pelo fato que os números 9 podem ser ignorados nas somas, já que eles são o mesmo que 0 quando do cálculo do resto da divisão por 9. Existem duas maneiras de se aplicar a prova dos nove e ambas se equivalem: Na primeira, por exemplo, no número 3562 somam-se os algarismos e cada vez que a soma superar o nove, tira-se este mesmo nove logo: 3 + 5 = 8 + 6 = 14 menos 9 = 5, continuando 5 + 2 = 7

[16] Os nomes dessas brincadeiras variam de um lugar para outro, mas são brincadeiras populares que estão presentes em todas as regiões do país. São brincadeiras comuns nas cidades pequenas que ensinam meninos e meninas a aceitarem derrotas e vibrar com as vitórias.

azul. Mesmo sendo criança, compreendia o pensamento de painho: tudo isso porque brincava de bola, jogava bolita[17], soltava pipa[18], andava nos muros dos vizinhos, coisas que na época somente os meninos podiam fazer.

As paisagens naturais na perspectiva da história do mundo natural são documentos vivos de fragmentos que representam temporalidades da alma do lugar. Os quintais mato-grossenses, além de amenizar o ar nas zonas de calor e a fome da população, possuíam plantas de todos os lugares do mundo. A casa na qual eu morava tinha árvores frutíferas como mangueiras, cajueiros, ingazeiros, goiabeiras, entre outras, e nos deixava fascinados em meio à paisagem natural. Era comum quando chegávamos em casa depois da escola subirmos numa árvore frondosa para ficar na copa contemplando as nuvens do céu. Adorávamos ficar na copa de uma árvore sentindo o vento bater em nossas faces com uma fruta na mão. A revoada dos pássaros no final tarde era algo que nos encantava, mas o barulho ensurdecedor dos cantos anunciava que já era hora de descer e ir para casa tomar banho porque estava escurecendo e os pássaros queriam pousar na árvore para dormir.

Todas as nossas brincadeiras tinham uma conexão direta com as linguagens corporais. Naqueles tempos duros da minha infância, usávamos muito poço artesiano no quintal da casa para abastecer as necessidades da família. A água encanada, poucas pessoas tinham acesso. Tenho lembrança de uma narrativa imagética envolvendo mãinha que marcou muito a minha infância. Ela ia ao poço pegar água para as necessidades da casa e gostava de trazer a lata d'água na cabeça que carregava requebrando. Vê-la fazendo aquela atividade me fascinava porque ela tinha um requebrado nos quadris de uma bela mulata e fazia todo um ritual corporal para lavar roupas e cozinhar. Minha mãe falava com o corpo, literalmente.

Na infância a juventude, minha vida foi marcada pela cultura e identidade baiana misturada com a cultura mato-grossense. Era o cheiro de jabá com o sabor do pequi[19]. O requebrado do corpo com o gingado de baiana produzia uma

---

[17] Também é conhecida, entre outros, pelos seguintes nomes: bolinha de gude, bolita, boleba, bugalho, carambola, fubeca, entre outros.

[18] Cada região do Brasil tem um ou mais nomes para a pipa. O mais comum é papagaio, mas são dezenas: curica, cangula, casqueta, chambeta, morcego, lebreque, coruja, tapioca, bebeu, arraia, raia, pandorga, gaivota, quadrado, maranhão, cafifa, estilão, barrilete e rabiola.

[19] Trata-se de uma gíria nordestina que significa mistura elementos na cozinha, como, por exemplo, cozinhar a batata até ficar bem macio, depois espremer juntando aos demais

linguagem corporal que misturou o forró com o rasqueado cuiabano. Sou apaixonada pela minha terra, pela minha cultura, pelos meus costumes, pela minha arte, pela minha gente. Sou nordestina e tenho orgulho de ser. Não me envergonho da minha história, não disfarço meu sotaque, não escondo as minhas origens. Sou a dor e a alegria de uma nordestina brasileira.

1.6 A paixão pelo possível

A pesquisadora Jane Soares de Almeida em: *Mulher e educação: a paixão pelo possível* (1998) revela que a profissão do magistério no princípio foi ideologicamente erigida como dever sagrado e sacerdócio por conta da tradição religiosa do ato de ensinar. Todavia, com o tempo tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo de denúncias de proletarização e desvalorização, ora colocando professores e professoras como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais que afligiam o país. Foi nesse contexto histórico da "paixão pelo possível" que ingressei no ensino médio, antigo propedêutico[20], com painho indagando: "e agora o que será de sua vida se na escola não tem mais o magistério?".

Ele fazia essa indagação porque quando fui para o ensino médio havia ocorrido uma reformulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o ensino médio profissionalizante havia chegado ao fim: tornou-se propedêutico[21]. Como todos os outros sete irmãos tinham se tornado professores cursando o magistério no ensino médio e Pedagogia no ensino superior, painho sonhava com o mesmo destino para mim. Na cabeça dele as mulheres haviam nascido para serem professoras, mas como nos assegura Almeida (1998*)* "[...] se a educação

---

ingredientes (ovo, manteiga, leite e sal a gosto) em fogo baixo até virar um purê. Na narrativa usamos o pequi como metáfora na mistura. O pequi é uma árvore da família das cariocaráceas nativa do cerrado brasileiro. Seu fruto é muito utilizado na culinária sertaneja do mato-grossense.

[20] O ensino médio propedêutico refere-se a uma modalidade de educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral no ensino médio da educação básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo.

[21] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692 de 1971 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curtos e médios prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível tornaram-se profissionalizantes com formações variadas como auxiliar de escritório, enfermagem, magistério, técnico em edificações, contabilidade, agropecuária, entre outros. A LDB de 1996 (9394/96) veio para substituir a de 1971 (5692/71), e ampliar os direitos educacionais tornando o ensino médio propedêutico.

modifica a mulher, assim como todos os seres humanos, a mulher também modifica a educação escolarizada, enquanto sua principal veiculadora".

Mesmo fazendo o antigo propedêutico, talvez pela influência que tinha da família, sonhava em ser professora, não passava pela minha cabeça ter outra profissão; nem em sonho. Mas tinha uma diferença entre mim e as minhas irmãs: não queria ser pedagoga! Nada contra os pedagogos, mas não tinha o dom para trabalhar com educação de crianças pequenas. Como nos ensina Paulo Freire, "não há ensino-aprendizagem fora da procura, da boniteza e da alegria". Saber aonde se quer chegar é essencial. Ser professora era um ato de prazer que causava alegria na minha alma feminina. A minha paixão pelo possível revelava que outro mundo era possível. A minha paixão me levava a buscar outros desejos que criavam em mim coragem, esforço, desafio, luta, e tudo isso me impulsionava como ser humano para superar-se e transcender-se como professora da educação básica.

Na procura da boniteza e da alegria da profissão docente, fui convidada pela minha irmã mais velha a morar em Cuiabá, capital de Mato Grosso. Lá, ajudaria a cuidar das minhas sobrinhas e teria a oportunidade de cursar Letras na Universidade de Cuiabá (UNIC). Isto mesmo: Letras, a graduação do meu coração, não que eu tenha outra, não é isso, mas é porque é a minha paixão mesmo e, lógico, foi a felicidade de painho, ter a filha caçula também professora.

Cursei licenciatura em Letras na UNIC e em 2003 colei grau. Como os meus pais e alguns irmãos haviam mudado do município de Arenápolis para Diamantino, assim que consolidei a minha licenciatura retornei para a casa dos meus pais e busquei ingressar na carreira de professora de Letras. Como grande parte dos recém-formados nas licenciaturas, iniciei a carreira com um contrato emergencial como professora interina pelo município e pelo Estado. Os contratados são somente para o ano letivo, sem direito a férias e 13° salário. Como iniciante na carreira de professora, pegava umas aulas em várias escolas para tentar sobreviver e sempre tendo que mostrar aos mais velhos de profissão nas escolas que era competente e dava conta do recado.

Na tentativa de "dar conta do recado" como professora da educação básica, coisa que não nos ensinam na graduação, inscrevi a escola estadual na qual trabalhava no ano de 2004 no "Prêmio Escrevendo o Futuro" do banco Itaú, que hoje corresponde à Olimpíada de Língua Portuguesa. O material para as

oficinas de redação veio pelo correio. Eu tinha somente três turminhas do sexto ano do ensino fundamental em que trabalhava Língua Portuguesa. Trabalhei, com os alunos, redações de memórias da infância deles e enviamos para São Paulo. As redações ficaram lindas, com as crianças revelando as memórias da infância.

Numa manhã de primavera, a coordenadora da escola abriu a porta da minha sala de aula com um sorriso estampado no rosto e nos comunicou que uma redação de uma das alunas havia sido classificada a nível estadual. Essa notícia foi a coroação do meu trabalho docente na escola. Na outra semana chegou uma faixa enorme pelo correio com o nome da aluna e o meu dizendo que éramos semifinalistas do “Prêmio Escrevendo o Futuro”. Fomos para o Estado de Goiás, de avião, com tudo pago pelo banco; ficamos lá uma semana partilhando conhecimentos com professores e alunos de todo o Brasil.

Passei alguns anos peregrinando nas escolas públicas em busca de contratos como professora interina. Geralmente era contratada com aulas que sobravam dos professores efetivos. Todo ano era uma maratona pelas escolas em busca de contrato como interina. Finalmente, em 2008, o governo do Estado de Mato Grosso abriu um concurso público para contratação de professor efetivo. Prestei o concurso e passei em quarto lugar, mas só fui chamada para assumir em maio de 2009. Nesse mesmo ano, a Faculdades Integradas de Diamantino (FID) abriu a graduação em Letras, fui convidada pela coordenadora de curso, professora Sandra, a ingressar no magistério superior como docente. Fiquei oito anos como professora do magistério superior na licenciatura em Letras. Foi uma excelente experiência como docente e pesquisadora.

No ano de 2013, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) criou um campus em Diamantino com os cursos de Enfermagem, Direito, Administração e Educação Física. Assim que foi aberto o campus, lançaram um edital para contrato temporário de professora de Língua Portuguesa. Como já tinha experiência com o ensino superior, resolvi fazer o concurso e fui aprovada em primeiro lugar. Assumi as aulas de Língua Portuguesa e Didática no mesmo ano. Nesse mesmo, ano o governo do Estado resolveu abrir outro concurso; resolvi fazer e passei, mas tomei posse em 2014. Com isso me tornei efetiva em duas cadeiras de docente pelo Estado. Como não podia ter acúmulo de cargo, saí da FID e da UNEMAT e optei por dois concursos pela SEDUC. Assim, deixei

o ensino superior e mergulhei na educação básica trabalhando com jovens do ensino médio.

No exercício do magistério na educação básica como professora efetiva, tive experiência como professora de Língua Portuguesa no ensino médio, coordenação pedagógica e direção escolar da maior escola de ensino médio do município de Diamantino: a Plácido de Castro, com 700 alunos. Foram experiências maravilhosas e singulares. No ensino médio, algumas questões motivadoras me inquietavam e causavam indagações epistemológicas: por que os alunos se mexem tanto em sala de aula?; por que eles buscam tanto exibir o corpo?; por que quando perguntamos algo eles não só falam, mas o corpo comunica com gestos e expressões? Indagações. A partir daí, resolvi tentar a seletiva do mestrado acadêmico em Letras na Universidade Federal de Rondônia, em busca de respostas para essas e outras questões que causam indagações epistemológicas na minha alma como docente e pesquisadora.

Para defender ideias e pontos de vista divergentes, demolir parâmetros, busquei promover rupturas nos valores contemporâneos da minha formação na graduação para viver os riscos e as críticas como um ato de coragem na paixão pelo possível como docente e pesquisadora. Ao passar pelas etapas da seletiva do mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia, pensei que havia feito o que era mais difícil, mas me enganei; passei na turma de 2018, porém nesse ano estava como diretora da escola integral Plácido de Castro, e segundo uma instrução normativa do Estado, quem estivesse em cargo de confiança não poderia sair para qualificação. Confesso que me senti vítima do sistema e tudo acabou se revelando também como um fator de discriminação e “vitimização” da mulher professora da educação básica.

Como nem tudo ocorre de forma tranquila na vida das mulheres professoras, as orientações contidas na instrução normativa que definia os critérios e estabelecia as normas a serem observadas nos processos de solicitação de Licença para Qualificação Profissional para o Curso de Mestrado e Doutorado no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) estabeleciam que era para esperar até janeiro de 2019 para solicitar uma nova liberação, considerando que era necessário estar fora da direção da escola para ser concedido o afastamento. Tive que esperar mais um ano para solicitar um novo pedido de afastamento. Depois, fui surpreendida

novamente com um decreto do novo governador decretando estado de falência financeira no Estado; com isso, nenhuma liberação para qualificação seria concedida.

Como no meio do caminho havia uma pedra, no semestre de 2019/1, com apoio do orientador e da coordenação do programa, fiquei matriculada apenas em orientação realizando atividades acadêmicas dirigidas que renderam dois artigos que foram publicados. Com o decreto de falência financeira do Estado de Mato Grosso que suspendeu os afastamentos para qualificação por seis meses, fui obrigada a trancar o mestrado no semestre 2019/1, conseguindo a liberação somente para o semestre de 2019/2. Em meados de agosto de 2019, mudei-me para Porto Velho e iniciei as aulas presenciais para cumprir os créditos das disciplinas. Com os obstáculos das pedras no meio do caminho sendo superados, cada vez mais tenho a percepção de que cursar um mestrado acadêmico abriu várias possibilidades para melhorar a minha compreensão sobre estudos das linguagens corporais.

Gostei muito das aulas do mestrado acadêmico em Letras: são prazerosas e bastante significativas para o nosso crescimento acadêmico. Cada professor, com sua didática, realiza as ações acadêmicas com muito carinho e respeito às diferenças intelectuais dos alunos. A jornada para cursar as aulas do mestrado é árdua e exige esforço e dedicação. Com determinação, consegui obter bom desempenho e crescer intelectualmente na área de letras. Os estudos e pesquisas me proporcionaram um excelente crescimento profissional para desenvolver minha carreira na educação básica como docente e pesquisadora.

Além do todo o crescimento intelectual com aulas do mestrado e das orientações, fui abençoada com uma gravidez. Há dez anos vinha tentando ser mãe, mas somente agora consegui realizar esse sonho. Com isso, serei mãinha de uma menina gerada e gestada em Porto Velho. Ter uma filha em meio ao processo de estudos e pesquisas de um mestrado acadêmico em plena pandemia do coronavírus, para muitos, parece uma insanidade. Mas não é a maternidade que é uma loucura, e sim o preconceito em relação às mulheres que decidem ser mães conciliando a gestação de uma dissertação e de uma filha guiada pelo espírito científico, que nos revela que os obstáculos epistemológicos do ato de conhecer podem ser prazerosos quando a alma não é pequena.

Dessa forma, acreditamos que as epistemologias dos estudos culturais pós-críticos mostram que o pensamento científico pós-moderno, de maneira diferente do pensamento cartesiano da modernidade, não se vincula à vontade de universalismo, mas se guia pela objetividade e subjetividade de mergulhar o uno no múltiplo. Com isso, busca-se a razão nas experiências das paixões pelo possível, construindo resistências ao permitir tanto a crítica quanto a autocrítica da diversidade cultural. Assim, com os matizes dos devaneios poéticos do pensamento científico de ser cientista em tempos de pós-modernidade, caracteriza-se o mergulho na subjetividade do universalismo abstrato das epistemologias pós-críticas, que não se configura na busca da verdade, mas utiliza o rigor acadêmico para revelar o uno no múltiplo com a certeza de que eu e tu estamos representados na diversidade cultural.

SEÇÃO II
CAMINHOS DA PESQUISA PÓS-CRÍTICA

2.1 A poética da metodologia da pesquisa

Esta seção tem como objetivo demonstrar como ocorreu o caminho percorrido dos processos de produção e análise dos dados. Revela os pressupostos teóricos da metodologia pós-crítica e as informações essenciais para que se compreenda o procedimento metodológico da pesquisa para a produção e análise dos dados, bem como apresenta o ambiente em que ocorreu a pesquisa e os sujeitos envolvidos e pesquisados. Demonstra também quais as vias, instrumentos e procedimentos escolhidos e utilizados para que se alcançassem os objetivos propostos para a pesquisa.

A presente dissertação se constitui numa etnográfica pós-moderna de caráter pós-crítico que busca compreender a linguagem do corpo no contexto da educação escolar. Os dados produzidos nesse tipo de pesquisa geralmente são bastante significativos e densos, tornando sua apuração complexa e de difícil análise. É importante que os dados sejam organizados e categorizados de acordo com escolhas estabelecidas de antemão pela pesquisadora, permitindo, claro, certa flexibilidade na complexidade dos resultados.

Nesta dissertação adota-se a análise do corpus da pesquisa como as manifestações culturais da linguagem do corpo para a compreensão dos dados. Essas manifestações levam em consideração, como ponto de partida, a mensagem que é transmitida pelas linguagens corporais como detentoras de significados próprios. Diante de várias informações produzidas no contexto da Escola Estadual Plena de Ensino Médio Plácido de Castro, optou-se por construção de narrativas etnográficas das experiências vivenciadas pela pesquisadora como professora, supervisora e diretora da escola.

No cenário em tela, a poética da percepção fenomenológica para compreender as linguagens do corpo de Merleau-Ponty (2008) mostra que para buscar compreender o ser humano e o mundo a partir da diversidade cultural é necessário descrever as experiências culturais como uma técnica que se apresenta como a mais efetiva diante das perguntas que mobilizam a pesquisa em busca de resultados. Não se cobiça abordar os dados produzidos como verdades em si, mas ter em mente que o princípio de que tudo o que os

indivíduos sabem a respeito do mundo, o sabem a partir das experiências sociais vivenciadas.

Nesta perspectiva, pretende-se mergulhar no fenômeno proposto arriscando ir além dos aspectos das narrativas etnográficas, não limitando a ser uma descrição passiva, senão buscando intervir como intérprete do feito em análise. Logo, a pesquisa objetiva reconhecer os pressupostos e premissas dos estudos culturais pós-críticos que contribuem para a identificação dos movimentos do corpo na produção de linguagens; identificar o modo com que os alunos utilizam os movimentos do corpo como forma de comunicação e expressão nos processos de ensino-aprendizagem da área de linguagem e seus códigos tecnológicos; analisar as variantes linguísticas da linguagem corporal presentes nos processos de estudo da diversidade cultural e nos processos de ensino-aprendizagem da educação escolar.

2.2 Premissas e pressupostos da pesquisa pós-crítica

A metodologia escolhida para orientar esta pesquisa é a pós-crítica. Trata-se de uma nova metodologia que vem abrindo fronteiras para se pensar em novas maneiras de realizar uma pesquisa, de forma menos fechada e mais flexível. De acordo com Gastaldo (2012), a metodologia pós-crítica é relevante para aqueles que procuram marcos teóricos mais flexíveis voltados a fazer pesquisas discutindo relações de poder.

> [...] como uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (GASTALDO, 2012, p. 12-13).

Com base nesse enunciado, é possível e aceitável a criação de diferentes formas de obtenção dos saberes que muitas vezes engessam as pesquisas com normas e paradigmas que não aceitam a fragmentação dos saberes na perspectiva dos estudos culturais. Nesse contexto, reconhecemos a importância do pesquisador e sua subjetividade, considerando que as pesquisas pós-críticas asseguram pressupostos teóricos que possibilitam a conquista de novos olhares, que passam a ser considerados um dos principais dispositivos da pesquisa.

A presente pesquisa é orientada pelos paradigmas dos estudos culturais pós-críticos, que dispensam longas teorias para confirmar que o objetivo maior é que as próprias pessoas envolvidas vão assimilando, participando e se ajustando coletivamente aos resultados prontos. Dessa forma, sabe-se que essa metodologia é um tanto quanto desafiadora, pois não tem meio específico definido, mas abre possibilidades para a utilização de premissas teóricas, que possibilitem a criação de processos metodológicos para a construção de dados e investigações, utilizando estratégias em que tudo é criado de acordo com as necessidades da pesquisa (PARAÍSO, 2012).

Neste cenário, o pesquisador que opta pela metodologia de pesquisa pós-crítica busca construir procedimentos criativos e dinâmicos que não se prendam de forma alguma a rigidez, sem deixar de desenvolver o rigor acadêmico do pensamento científico, porém se mantendo sempre flexível para as reinvenções e ressignificações, dentro dos limites e possibilidades de produção do saber científico. Paraíso (2012, p. 41) contribui nesse sentido quando afirma que as pesquisas pós-críticas asseguram invenções criativas sem qualquer rigidez, a qual busca inibir a criatividade na construção do pensamento científico.

Por outro lado, Meyer e Paraíso (2012) comentam que as pesquisas pós-críticas são uma categoria de metodologia que deixa o percurso da pesquisa em aberto, não estabelecendo um itinerário completamente trilhado, estabelecido, concretizado, rígido. Tudo isso ocorre para que o pesquisador se sinta e se torne criativo no fazer científico para que possa construir, refazer, repensar, reavaliar e replanejar a pesquisa sempre que houver necessidade, sem que seja considerada uma ruptura metodológica estabelecida previamente.

Para a construção dos pressupostos teóricos da pesquisa, é indispensável assegurarmos que as discussões teóricas sobre cultura e identidade foram inseridas com base nos pressupostos teóricos pós-modernos Hall (1997; 2015), Bhabha (2005), os quais a veem como uma teia de significados na qual os indivíduos estabelecem e interpretam as relações sociais ambivalentes nos contextos comunitários da diversidade cultural.

Em relação à linguagem do corpo buscaram-se os referenciais teóricos dos estudos de Mauss (2003; 2010), Le Breton (2002; 2006; 2008), Merleau-Ponty (1996) e Arroyo (2012). Esses autores trazem detalhadamente a história do corpo, a sua análise e afirmam a pertinência da corporeidade, como

fenômeno cultural e social, repleto de simbolismo, linguagens, representações e imaginários, inscrevendo-se o corpo nas moldagens social e cultural, tanto no plano do sentido e do valor cultural quanto no âmbito relacional, lugar e tempo do homem, imerso na singularidade da história cultural.

Desse modo, as abordagens teóricas conhecidas como pós-críticas situam-se nos campos do pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo, estudos culturais, estudos de gênero, estudos étnicos e raciais, estudos *queer*, multiculturalismo e pensamento da diferença, destacadas por Meyer e Paraíso (2012) como áreas das teorizações da pesquisa a partir da problematização de conceitos como: sujeito, linguagem, verdade e poder, dentre outros. Os pesquisadores ligados a essas linhas fomentaram a pesquisa de diferenciados saberes e de outras formas de pesquisar o que a obra em questão visibiliza.

Destacamos que os pressupostos e procedimentos foram selecionados e organizados em razão da especificidade dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, é importante assegurarmos que, para aqueles que buscam as perspectivas teóricas pós-críticas nas suas produções acadêmicas, as metodologias de pesquisas são ancoradas tanto na composição do problema de pesquisa como na construção de métodos e, ainda, nos modos de constituição e interpretação dos dados produzidos e analisados.

O aporte nas perspectivas teóricas pós-críticas e os movimentos de (re)construção de procedimentos e ressignificação de investigações podem ser entendidos como frentes que ligam o estudo apresentado. De modo semelhante, os conceitos, em consonância com as perspectivas teóricas utilizadas pelos autores, são compreendidos como utensílios para operar e conduzir suas pesquisas.

Com olhar pesquisador dos estudos pós-críticos, preconiza-se que é preciso conhecer e entender os sujeitos participantes da pesquisa, respeitando-os como indivíduos atuantes socialmente no grupo social deles, reconhecendo que essa é uma característica que o pesquisador deve ter para elaborar estudos e pesquisas que envolvem o eu, o outro e o mundo. Como afirma Merleau-Ponty (1945/1999, p. 474-475 *apud* VILAR e FURLAN, 2016, p. 165):

> Em particular, existe um objeto cultural que vai desempenhar um papel essencial na percepção de outrem: é a linguagem. Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador (MERLEAU-PONTY 1945/1999, p. 474-475 *apud* VILAR e FURLAN, 2016, p. 165).

Dessa forma, por meio da utilização da linguagem, procurar inserir e entender o meio cultural em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos trará riqueza à pesquisa e uma maior facilidade em analisar os dados produzidos a partir da cultura e identidade, num elo de trocas que possibilitará uma criação mútua.

2.3 Caracterização do universo da pesquisa

A presente pesquisa deve como contexto as narrativas etnográficas da linguagem do corpo vivenciadas pela pesquisadora no contexto da Escola Estadual Plácido de Castro, situada na Avenida Municipal n° 1630, bairro São Benedito, na cidade de Diamantino-MT, situada a 220 quilômetros da capital, Cuiabá. A história revela que a escola teve origem em 1948, como Escola Reunidas Major Caetano Dias, elevando-se em 1961 a Grupo Escolar Caetano Dias. O nome “Caetano Dias” foi uma homenagem prestada ao major “por ser um ilustre diamantinense”. Em 1973, pelo decreto estadual nº 1540, passou de Grupo Escolar Caetano Dias, que funcionava como Ginásio Estadual Conceição de Diamantino, a instituição escolar autônoma. Assim, é criada a Escola Estadual de Primeiro Grau Plácido de Castro, que passa a atender aos níveis primário e ginasial, com uma nova forma de organização sob a gestão de irmã Maria Mora, da Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição – é uma Congregação Religiosa fundada por Santa Paulina (Amábile Lúcia Visintainer), em 12 de julho de 1890, em Nova Trento, Estado de Santa Catarina.

A partir de 2017 a Escola Plácido de Castro tornou-se Escola Plena – uma modalidade de escola de ensino integral onde os estudantes, além das disciplinas tradicionais, recebem orientações especializadas contribuindo para a formação de um projeto de vida – as Escolas Plenas foram instituídas no Estado

de Mato Grosso a partir em 24 de outubro de 2017, por meio da Lei nº 10.622. A escola passou, então, com essa modalidade, a desenvolver atividades e práticas inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem, como forma de melhorar a qualidade da educação, bem como estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Oito escolas estaduais de Mato Grosso foram contempladas pelo Programa de Educação Integral do Ministério da Educação (MEC) e, a partir do ano letivo de 2018, passaram a funcionar como Escolas Plenas, ampliando a oportunidade de um ensino integral do ensino médio do estado. As oito escolas selecionadas foram: Escola Estadual (EE) Carlos Hugueney (Alto Araguaia); EE Padre Arlindo Ignácio de Oliveira (Campo Novo do Parecis); EE Plácido de Castro (Diamantino); EE Antônio Ferreira Sobrinho (Jaciara); EE Apolônio Bouret de Melo (Paranatinga); EE Pe. César Albisetti (Poxoréu); EE São José do Rio Claro (São José do Rio Claro) e EE Dep. Bertoldo Freire (São José dos Quatro Marcos).

Foi nesse contexto que buscamos refletir a linguagem do corpo como forma inovadora de incorporar os processos de ensino-aprendizagem na organização inovadora da Escola Plena Plácido de Castro. Neste cenário, a linguagem do corpo é um processo histórico de constituição da ciência que vem adquirindo destaque nos estudos culturais relacionados às áreas de educação e linguagem na contemporaneidade. Entre as várias áreas de estudo da educação escolar, a de linguagem no contexto dos processos próprios de ensino-aprendizagem é um campo fértil de estudos e pesquisas que podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública.

O universo empírico considerado para a pesquisa foi o dos alunos do ensino médio na modalidade período integral na Escola Estadual Plena Plácido de Castro, que em diversos momentos se expressam sobre questões relativas às linguagens dos corpos presentes nas aulas, nos projetos executados e nos diversos ambientes de construção das narrativas culturais das etnografias escolares. A presente pesquisa contribuiu com os estudos da diversidade cultural dos alunos da rede pública de ensino com a identificação da linguagem do corpo para melhoria dos processos próprios de ensino-aprendizagem no contexto da educação básica.

Para Leloup (2015), o corpo e seus estados de consciência não mentem. Segundo ele, o corpo conta suas estórias e cada uma delas possui sentidos a serem descobertos. Para o autor, o corpo é a nossa memória mais arcaica do ser humano em que nada é esquecido e cada acontecimento vivido deixa nele marcas profundas. Como campo de memória arcaica, o corpo registra diversas possibilidades de linguagens corporais que dependem de cada momento histórico vivido pela humanidade em diversos contextos culturais.

Na perspectiva da diversidade de linguagens presentes nas memórias arcaicas registradas pelo corpo, Daólio (1995, p. 39) corrobora a nossa reflexão alertando que pensar no corpo e nas representações a ele associadas não é algo aleatório. O corpo é mais que um instrumento de produção da vida diária do aluno, é material simbólico pelo qual se produzem ideias, valores éticos e estéticos, “por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”.

Como elo dos processos de interações interculturais, o corpo produz diversas linguagens culturais que mantêm fortes relações com os meios sociais e suas regras de interação. Com isso, é possível reconhecer que o corpo obedece a comandos que se tornam essenciais para o progresso de padrões culturais específicos de cada grupo étnico. Dessa forma, reconhecemos que o corpo é gerado, criado, decepado, enfeitado, substantivado e esculpido conforme a cultura e identidade em que se situa. Ganha, assim, uma incorporeidade que transpõe o mundo, a vida, o coração, o sentimento, a vida, a entidade, o espírito e o seu ser.

Nesta perspectiva, compreende-se que o corpo como *corpus* da pesquisa se caracteriza como modo de vida e visão de mundo da sociedade. Assim, no contexto da educação escolar, as práticas corporais se mesclam no dia a dia, por exemplo, no ir e vir dos corredores das escolas, nas atividades diárias, nas danças, nas aulas, podendo consistir na apreensão da realidade, que forma uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura na construção dos processos de ensino-aprendizagem.

Miguel Arroyo, em seu livro *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias* dos corpos, revela a didática oculta do silêncio do corpo nos ambientes escolares.

> Como aprender a entender as linguagens desses corpos? Nada fácil para esses profissionais que aprendemos apenas a linguagem escrita, do letramento, do livro didático, da cópia, do “para casa”, das cruzes nas múltiplas escolhas das avaliações e seleções. Nada fácil para profissionais que nos ensinaram a ensinar mantendo os aprendizes em silêncio (ARROYO 2012, p. 48).

Neste cenário, mergulharmos no campo dos estudos culturais pós-críticos visando compreender como os alunos da rede pública de ensino utilizam o corpo nos processos próprios de ensino-aprendizagem na construção da linguagem. Assim, analisar a identidade cultural dos corpos dos alunos na perspectiva dos estudos culturais pode ajudar na compreensão de novas linguagens que revelam outros saberes do pensamento escolar nos processos de ensino-aprendizagem.

Os corpos dos alunos revelam marcas culturais que transmitem linguagens de comunicação, mostrando novas formas de ver e estar no mundo. Arroyo (2012, p. 93) revela que “o corpo é indubitavelmente, um suporte de signos sociais e nele está inscrita a cosmologia da própria sociedade, estão marcadas todas as regras, normas, valores e a cultura de uma determinada sociedade”.

Enfim, compreender o sentido das linguagens corporais na perspectiva de cultura e identidade pode colaborar com a construção do conhecimento dos saberes escolares e sobre os valores culturais apresentados pelos alunos nos processos próprios de ensino-aprendizagem. Além disso, produz informações que podem contribuir para a identificação dos movimentos do corpo com o contexto cultural do aluno da rede pública de ensino.

2.4 O universo dos sujeitos da pesquisa

O município onde está situada a escola universo da pesquisa tem origens históricas ligadas à descoberta, em 1719, das fabulosas minas de ouro de Cuiabá que ocorreu no período das grandes explorações dos recursos naturais de Mato Grosso. A primeira demarcação do território onde hoje se encontra a cidade de Diamantino aconteceu no dia de 18 de setembro de 1728, por ação dos bandeirantes paulistas. Na procura de índios e riquezas minerais pelo sertão brasileiro, Gabriel Antunes Maciel, capitão-mor de Sorocaba, vencendo todas as dificuldades, avançou as suas bandeiras pelo sertão norte-mato-grossense, alcançando Diamantino, para explorar as riquezas diamantíferas da região, nas

altas cabeceiras do rio Paraguai que nasce nas fronteiras dos municípios de Diamantino e Alto Paraguai.

Na atualidade o município tem, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010), população de 22.041 habitantes, com densidade demográfica de 2,47 habitantes por quilômetro quadrado, uma taxa de mortalidade infantil média de 4.90 para 1.000 nascidos vivos, uma proporção de pessoas ocupadas em relação à população de 30.4%, que representa 22.3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 55.6% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 31.1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). O salário médio mensal era de 2.6 salários mínimos, e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população, de 30.4%.

Do ponto de vista educacional, os dados do IBGE (2020) demonstram que o município de Diamantino tem uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade 98,1%, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública [2017] de 5,7, nos anos finais do ensino fundamental (rede pública) [2017], de 4,7, sendo que as matrículas no ensino fundamental [2018] representaram 3.036, já no ensino médio [2018], são

892, com um quadro de pessoal no ensino fundamental [2018] de 183 docentes, no ensino médio [2018], de 90 docentes, com 19 escolas de ensino fundamental e três de ensino médio.

Nesse contexto, encontra-se a Escola Plena de Ensino Médio Plácido de Castro, maior escola pública da rede estadual do município de Diamantino, com cerca de 300 alunos na faixa etária de 15 a 18 anos, matriculados nos períodos matutino e vespertino, no ano de 2020. A escola possui infraestrutura de biblioteca, laboratório de informática com 22 computadores com internet banda larga, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, 10 salas de aula com capacidade para 35 alunos cada, com acessibilidade aos portadores de deficiências.

É por eles e para eles que esta pesquisa se constitui. São sujeitos agregados de história e cultura com os quais, conforme evidencia Andrade (2012, p. 185-186), faz-se importante a aproximação e a necessidade de conhecê-los profundamente.

> [...] compreender que os jovens e as jovens da pesquisa não são a-históricos e/ou homogêneos, mas se constituem como sujeitos de determinada classe, raça e gênero, inseridos em diferente contexto. Os detalhes do lugar sociológico e histórico desses/as jovens, tomados pelo olhar da pesquisadora, favorecem uma compreensão sociocultural e histórica da realidade descrita, viabilizando os diferentes discursos que os constituem (ANDRADE 2012, p. 185 -186).

Os alunos matriculados na Escola Plácido de Castro são oriundos de vários bairros da cidade, pois se trata de escola polo do ensino médio, sendo que ela atende alunos de diferentes classes sociais. A grande maioria dos alunos é de jovens extremamente ativos que se interessam pelos processos de ensino-aprendizagem e adoram os projetos pedagógicos ofertados, como importantes para a sua formação.

Com olhar pesquisador dos estudos pós-críticos, é preciso entender os sujeitos participantes da pesquisa, respeitando-os como indivíduos atuantes socialmente no grupo social deles, reconhecendo que essa é uma característica que o pesquisador deve ter para elaborar estudos e pesquisas envolvendo o eu, o outro e o mundo. Como afirma Merleau-Ponty (1945/1999, p. 474-475 *apud* VILAR e FURLAN, 2016, p. 165), na revelação da filosofia da percepção do olhar sobre a cultura e identidade do outro:

> Em particular, existe um objeto cultural que vai desempenhar um papel essencial na percepção de outrem: é a linguagem. Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador (MERLEAU-PONTY 1945/1999, p. 474-475 *apud* VILAR E FURLAN, 2016, p. 165).

Dessa forma, entender o meio cultural em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos produz dados para a pesquisa, o que facilita a análise dos resultados a partir da cultura e identidade dos alunos, reconhecendo a escola como espaço de construção e de diálogos interculturais.

2.5 Produção dos dados

As estratégias para a produção de dados na perspectiva das epistemologias pós-críticas reconhecem que não há um procedimento previamente estabelecido, mas pode ser construído conforme a necessidade que temos para as resoluções das questões motivadoras da pesquisa. Neste prisma, a pesquisa buscou o apoio teórico em Paraíso (2012), autor que defende a liberdade de se utilizar vários canais e meios para a produção dos dados, permitindo-se, assim, o aproveitamento de qualquer tipo de informação que contribui para verificarmos a construção de conhecimentos e saberes.

Para isso, precisamos encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto. Usamos nessa tarefa elementos da etnografia, da netnografia, da etnografia pós-moderna. Usamos grupos focais, entrevistas, narrativas, documentos. Juntamos materiais impressos, textos, livros, projetos. Coletamos cartazes, desenhos, figuras, fotografias. Usamos o MSN, o Orkut, qualquer site de relacionamento, a internet. Olhamos, observamos, escutamos. Entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos, filmamos. Perguntamos, interrogamos, questionamos, fotografamos (PARAÍSO, 2012, p. 33).

> Desse modo, encontramos liberdade para a construção da produção de conhecimentos e saberes com base nos paradigmas da metodologia pós-crítica, que permitiu que fossem criados os próprios recursos de produção de dados para a pesquisa. Por seguir essa metodologia, não nos tornarmos submetidos aos procedimentos de pesquisas que são de nossa competência e que muitas vezes nos controlam, pois isso provoca a inibição de novas formas de produção e de novos saberes.

Nesse contexto de liberdade na escolha de métodos de pesquisas, a etnografia da educação escolar vivenciada pela própria pesquisadora foi escolhida como método, pois a etnografia pós-crítica permite a elaboração de narrativas dos olhares sobre o todo e as partes envolvendo a escola, a comunidade, as vivências e as relações estabelecidas entre professores e alunos na construção da linguagem do corpo. Isto é possível porque o pesquisador etnográfico tem o papel de transformar a sua observação participante em narrativas das linguagens do corpo em consonância com os processos de ensino-aprendizagem na educação escolar. Essas observações etnográficas levam em conta o caminho que se pretende seguir, mantendo-se um olhar atento que permite compreender a realidade cultural que vivem os

alunos sujeitos da pesquisa. Isto porque a relação estabelecida com os sujeitos é ponto fundamental na produção de dados que produzem informações necessárias para identificação das manifestações das linguagens dos corpos em contextos da educação escolar.

Neste cenário epistemológico da pesquisa pós-crítica, observa-se que antes de qualquer procedimento é possível verificar a importância do contato com o ambiente e aproximação com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Klein e Damico (2012, p. 72), para a produção de dados numa perspectiva pós-crítica ao "entrar no campo significa deixar-nos envolver por ele, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é dado a *priori*". Dessa maneira, o universo e os sujeitos da pesquisa são partes do próprio cotidiano da pesquisadora que faz parte do contexto escolar e tem afinidade com os sujeitos participantes, fluindo, assim, a produção dos dados de forma natural sem perder o espírito científico do olhar pesquisador necessário a produções acadêmicas.

Nesta perspectiva, reconhece-se como de grande importância que o pesquisador faça parte do convívio na escola, uma vez que há relações múltiplas e inter-relacionadas entre os atores e conexões complexas com os processos e os contextos sociais mais amplos. Nesse sentido, as narrativas etnográficas revelam que o pesquisador entra em campo sem olhares rígidos sobre o que aguardar e, a partir das descobertas sistematizadas, desenvolva análises que revelam as entranhas das linguagens corporais da sistematização das manifestações dos olhares do corpo.

Neste rumo, as narrativas etnográficas são capazes de auxiliar a reproduzir compreensões teóricas fundamentadas que podem ser colocadas em discussões em ambientes distintos. No caso das relações das linguagens corporais de uma unidade escolar, há urgência de uma percepção robusta, rica e múltipla, visto que o conceito em si necessita de um entendimento mais complexo, uma percepção que reconheça não apenas a natureza neutra e clara das explicações construídas como também que explore analiticamente sua fundamentação e sua construção social.

Com base nas perspectivas apresentadas, os dados produzidos foram compilados baseando-se em observações participantes e vivências cotidianas no contexto da educação escolar do ensino médio, com base na metodologia pós-crítica de Paraíso (2012), o qual nos assegura que esse é o momento de

evidenciar tudo que observamos para revelar o nosso conhecimento das práticas que foram vivenciadas e servem para a construção dos resultados da pesquisa.

Por outro lado, para a produção dos dados, foi necessário realizar observações das vivências escolares, que produziram informações, nos levaram a fazer divisões de categorias necessárias para entender os resultados. Neste sentido, os primeiros passos na produção dos dados foram refletir sobre a categoria do corpo como produtor de linguagem. Para isso torna-se necessário refletir observações que, lecionando, tomamos por liberdade mesmo antes de esta ideia se tornar um motivo de pesquisa, perceber e questionar os movimentos corporais que os alunos faziam nas aulas de Língua Portuguesa, o que significaria tantos gestos voluntários ou involuntários de sala de aula.

Outra categoria utilizada foi a geração de dados com base nas reflexões etnográficas produzidas pelas ações da pesquisadora na coordenação pedagógica. As observações etnográficas revelam informações que mostram os corpos como produtores de linguagens manifestando diversos tipos de linguagens na hora do lanche e a forma com que os alunos se comportavam nos bancos da escola na hora do intervalo nos espaços de convivência. Nesses momentos se tem uma diversidade de linguagens corporais que revelam a liberdade do corpo como liberdade de expressão.

Outra categoria bastante significativa nas produções dos dados são as manifestações dos corpos dos jovens alunos em sala de aula que deixavam alguns professores incomodados. Como os corpos se manifestam muito em sala de aula, os professores não interpretavam o que estava sendo dito e comunicado por esses corpos. Para a compreensão dessas linguagens corporais, buscou-se refletir como os professores viam os corpos inquietos em sala de aula.

Por fim, buscou-se pensar as experiências da pesquisadora na direção escolar procurando refletir as etnografias dos corpos como produtores de linguagem nas apresentações dos projetos da escola como um momento histórico, cultural e social de toda a comunidade escolar. Nesta categoria buscou-se compreender as linguagens dos corpos, considerando que os alunos envolvidos nos projetos participavam de apresentações em que todos percebiam que os corpos falavam. Eram múltiplos os olhares existentes numa mesma apresentação, nas diversas manifestações do corpo.

O conjunto de informações etnográficas produzidas ao longo dos cinco anos da presença da pesquisadora na escola revela narrativas etnográficas que se tornaram sujeitos de análise por meio de referenciais teóricos das teorias das linguagens do corpo, numa perspectiva pós-crítica. Os dados produzidos para a pesquisa revelam uma abordagem etnográfica na qual a pesquisadora torna-se sujeito e sujeito da pesquisa dialogando com os conhecimentos e saberes sobre a produção das linguagens corporais. Não tivemos com isso nenhuma pretensão e nem a intenção de criar um roteiro engessado para a pesquisa. Os dados produzidos são resultado de observações participantes que revelam os caminhos escolhidos para buscar os resultados dos objetivos da pesquisa.

Nesse contexto, toda pesquisa tem o propósito de resolver um problema específico [...] e os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único (BECKER, 1993, p. 13). Assim, neste prisma de procedimentos dos dados produzidos, reconhecemos que a metodologia pós-crítica não tem procedimento estabelecido sustentado num método definido, mas abre possibilidades para a utilização de premissas teóricas que possibilitem a criação de processos metodológicos para a construção de dados da pesquisa. Por isso, fizemos opção pelas abordagens etnográficas que requerem o envolvimento direto do pesquisador, sendo ele considerado sujeito e sujeito de pesquisa, rompendo o pensamento cartesiano de sujeito e objeto.

2.6 Análises dos dados

Para as análises etnográficas dos dados produzidos, realizou-se um processo constante que tem como ponto de partida o início do estudo e continua até a escrita final (BREWE, 2000; ATKINSON, 1996; HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007; ROCKWELL, 2009, *apud* FRANCO 2018). Isso significa dizer que as perguntas que motivaram esta pesquisa foram respondidas ou reelaboradas a partir de decisões e estratégias que buscamos nos pressupostos teóricos do início até o processamento da escrita final desta dissertação.

Entre os dados produzidos e as análises dos resultados, a qualidade fundamental da etnografia marca a urgência de uma postura reflexiva contínua

na sistematização dos resultados. Trata-se de um conjunto de reflexões etnográficas essenciais para a pesquisa das linguagens corporais presentes nas etnografias dos movimentos pedagógicos da educação escolar, uma vez que sendo um campo de pesquisa em crescimento necessita ser consolidada por meio da manifestação de propostas de estudos específicos que possam apresentar luz para as manifestações do corpo.

Neste cenário, as análises etnográficas dos dados produzidos também nos permitem realizar uma percepção profunda e complexa ao considerar distintas vozes e posições sociais presentes nos resultados. Ao pesquisar o convívio, especificamente a começar por uma ótica ampla, é preciso oferecer um lugar satisfatório para a construção de narrativas variadas que propiciem compreender melhor o fenômeno da linguagem do corpo. A variedade de técnicas e a existência sistematizada do pesquisador facilitam o pensamento sobre o que funciona melhor em ambientes distintos na organização de dados e qual o delineamento ou estratégias de avaliação são mais apropriados para a pesquisa de grupos sociais.

As estratégias de produção de dados tiveram como base os pressupostos das etnografias pós-críticas, que não têm procedimento estabelecido sustentado num método predefinido. Desse modo, encontramos liberdade para a construção da produção de conhecimentos e saberes com base nos paradigmas pós-críticos da linguagem do corpo, que permitiu que fossem criados os próprios recursos de produção de dados para a pesquisa. optamos pela etnografia pós-moderna numa perspectiva de abordagem qualitativa que permite envolver a construção do conhecimento mediante o acesso e a persistência em um local por tempo satisfatório para atingir uma percepção profunda daquilo que se faz e de seus sentidos para quem os constitui.

Para a análise dos resultados, Atkinson (*et al*., 2007, p. 4 *apud* FRANCO 2018) contribui com pressupostos teóricos que levamos em consideração na análise dos dados produzidos. Ele considera que é sustentada no compromisso das experiências vivenciadas que podemos explorar, de forma etnográfica, as observações do participante.

> [...] o estudo das pessoas em ambientes ou ‘campos’ que ocorrem naturalmente por intermédio de métodos que capturam seus sentidos

> sociais e atividades comuns, envolvendo a participação do investigador diretamente no ambiente, ou também nas atividades, para coletar dados de maneira sistemática, porém sem que o sentido seja imposto externamente sobre eles (BREWER, 2000, p. 10, *apud* FRANCO 2018).

Assim, a etnografia é especialmente importante para a pesquisa das relações na escola por muitos motivos. Primeiro porque envolve um contato íntimo e singular com o local, uma fundamentação que é essencial para observar, obter experiência, sondar e ver a semelhança de relações que estabelecem a convivência. De acordo com Atkinson (2007, p. 3, *apud* FRANCO, 2018), a pesquisa etnográfica possui cinco pressupostos que julgamos essenciais para análise dos dados produzidos para a pesquisa.

> 1. As ações e os relatos das pessoas são estudados em contextos cotidianos, não em condições criadas pelo pesquisador [...], a pesquisa ocorre 'no campo'.
>
> 2. Os dados são coletados a partir de várias fontes, inclusive evidências documentais de diversos tipos, mas em geral a observação participante e/ou as conversas relativamente informais são as principais.
>
> 3. A coleta de dados é, na maioria das vezes, relativamente 'não estruturada' em dois sentidos. Em primeiro lugar, não envolve seguir um delineamento de pesquisa fixo e detalhado especificado no início. Em segundo lugar, as categorias que são usadas para interpretar o que as pessoas dizem ou não são construídas durante o processo de coleta dos dados [...] são geradas a partir do processo de análise dos dados.
>
> 4. Em geral, o foco é sobre alguns casos, usualmente em escala bastante pequena, talvez um único ambiente ou grupo de pessoas. Isto facilita o estudo em profundidade.
>
> 5. A análise dos dados envolve a interpretação dos sentidos, das funções e das consequências de ações humanas e de práticas institucionais e da maneira como estão implicados em contextos locais e, talvez, também mais amplos. O que é produzido, em geral, são

> descrições verbais, explicações e teorias [...] (HAMMERSLEY E ATKINSON 2007, p. 3, *apud* FRANCO, 2018).

A não estruturação da coleta de dados na etnografia (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2007; *apud* FRANCO, 2018) mostra que está ligada à forma como as metas de estudo são estruturadas. Neste prisma, habitualmente, a etnografia prioriza iniciar por questões gerais na pesquisa e em seguida, com a constante recomendação, comunicação e pensamento, esses problemas são refinados ou até mesmo transformados: “No fim, [...] o foco da investigação irá se tornar progressivamente mais claro sobre um conjunto específico de perguntas de pesquisa, e isto então permitirá que a coleta de dados estratégicos busque respostas para as questões de maneira mais eficaz e as teste em relação às evidências” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007, p. 3-4, *apud* FRANCO 2018).

As relações que a ótica etnográfica projeta são capazes também de deixar que o pesquisador compreenda bem o convívio nos ambientes específicos, uma vez que deseja a constância de uma correlação íntima entre ele próprio e os informantes. Nesse contexto, podem proporcionar uma relação mais horizontal, na qual os atores sejam capazes de integrar e esclarecer seus pontos de vista em seus próprios contextos, e por decisão própria. Para realizar uma análise etnográfica, requer-se um envolvimento direto do pesquisador, ele é considerado sujeito essencial para refletir também os dados produzidos para a pesquisa; por isso, precisa observar e integrar frequentemente a situação social. Ainda que um pesquisador possa utilizar práticas cotidianas de comprometimento social como suporte para essa atividade, o que é característico aqui é que:

> [...] envolve uma abordagem mais intencional e sistemática do que o comum, cujos dados são buscados especificamente para esclarecer perguntas de pesquisa e são cuidadosamente registrados; e onde o processo de análise está fundamentado em estudos anteriores e envolve intensa reflexão, inclusive a avaliação crítica de interpretações concorrentes (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007, p. 4, apud FRANCO 2018).

Portanto, é fundamental expor igualmente que o pesquisador não interage nem sequer registra de forma neutra. É um membro comunitário ligado que precisa estar inteirado de sua própria opinião, influência, capacidade e limitações. Distintos debates em redor da representação e da legitimação do

entendimento construído pelas ciências sociais, em maior parte, e pela etnografia, em particular, destacam o cuidado de interpelar processos de reflexividade no estudo.

As autorreflexões nas análises dos resultados postulam que o estudioso reconheça as implicações na situação e no item em específico escolhido, o papel e a qualidade única dos atores e do pesquisador e como a correlação entre eles não somente tem influência como também constrói os dados. Implica, conforme aponta Brewer (2000, p. 43, *apud* FRANCO, 2018), que "[...] os etnógrafos sejam explícitos e abertos às circunstâncias que produziram os dados existentes, reconhecendo que eles (os etnógrafos), como todos os pesquisadores, estão no mundo social que buscam analisar".

Nesse contexto, é fundamental declarar que a etnografia como método de estudo científico produz conhecimento social ao realizar uma descrição robusta, nos termos dos estudos críticos de Geertz (1973), que envolve não somente identificar padrões culturais e sociais, porém traduzir seu significado no sentido em que estão sendo fabricados. Defendemos que os relatos etnográficos são válidos, não porque são capazes de atingir uma verdade objetiva universal, mas porque evidenciam uma intenção ímpar ao estudar a vida cotidiana a partir de uma prospectiva sistematização. Os relatos etnográficos apresentam a capacidade da construção do conhecimento em conjunto pelos distintos atores, ainda que isso seja alcançável somente se o pesquisador for capaz de abrir vagas para pesquisar relatos diversos da existência.

SEÇÃO III – AS LINGUAGENS DO CORPO

3.1. De que corpo se fala

A linguagem do corpo é um processo histórico de constituição da ciência que vem adquirindo destaque nos estudos culturais na área de educação e linguagem. A linguagem corporal tem relação direta com os movimentos gestuais de posturas que fazem com que as ações de comunicação e expressão sejam mais efetivas nos processos de ensino-aprendizagem da educação escolar. Entre os gestos mais importantes da linguagem corporal, estão as expressões faciais com a gesticulação corporal. Com o aparecimento da palavra falada, os gestos foram se tornando secundários, mas ainda constituem um dos principais ícones de expressão corporal nos processos de comunicação e expressão. Nesta perspectiva, o corpo sempre foi objeto real de comunicação desde os primórdios do desenvolvimento da vida humana.

Le Breton (2006), ao fazer uma análise sociológica do processo de socialização das experiências corporais, mostra que estas são uma constante condição social do homem que se encontra presente desde os primórdios da existência humana, principalmente nos períodos da infância e adolescência. Nessa análise, ele comenta que a criança cresce numa família cujas características podem ser variadas conforme a posição social que cada uma ocupa na relação com o mundo na comunidade em que vive. Então, reconhece que o corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação com os comportamentos dos círculos sociais.

Merleau-Ponty (2002), na filosofia da percepção, assegura que, depois de constituído, o corpo torna-se a razão para as experiências que o indivíduo teve e poderá ter em relação ao ponto de vista individual de um objeto do mundo. Com isso, ele considera uma relação viva entre a percepção do indivíduo com o mundo e o corpo. Isto é, o sujeito, o seu corpo e o mundo formam um sistema de experiências permanentes. Assim, ele acredita que não há um sujeito transcendental puro, mas todo ser humano é ao mesmo tempo sujeito corporal e pensante. Logo, o corpo não é algo fechado em si mesmo, mas revela as representações do mundo cultural de cada sujeito, em que o sujeito da percepção é o corpo, porque é ele que percebe e sente as relações dialógicas com o mundo cultural. Portanto, o corpo é uma fonte de vida das relações do sujeito com o mundo.

Mauss (2003), numa reflexão antropológica sobre as relações práticas relacionadas às noções das técnicas corporais, demonstra a relevância das relações corporais nos processos de interação com o mundo. Para ele, os processos corporais constroem formas que os seres humanos em diferentes culturas encontraram para servir-se de seus corpos. Primeiro e mais singular instrumento dos seres humanos, os corpos se dão por meio de gesticulações codificadas que promovem o poder tanto na prática quanto nas relações simbólicas com o mundo. Dessa forma, Mauss (op. cit.) reconhece ter cometido o equívoco primário de pensar que só existiria técnica quando houvesse instrumento, e conclui que o principal instrumento do ser humano em todo tempo estava preso a ele: o seu próprio corpo.

Lima (2002) comenta que o antropólogo missionário Maurice Leenhardt mostrou em um encontro com um conhecedor do discurso de um ritual na Nova Caledônia que o seu povo tinha o conhecimento da noção de espírito; apesar disso, até então ignoravam a existência do corpo trazendo um enfoque inicialmente espantoso para “nós”, considerando que o olhar desse mestre colocava em pauta a dicotomia tão presente e atual no universo ocidental e que é a base da fala cristã da divisão entre o corpo e a alma.

Essas primeiras divisões relacionadas à existência do corpo demonstram que as relações do corpo têm domínios epistemológicos que dependem das relações culturais. A análise do corpo do ponto de vista analítico passa por representações dos discursos corporais pautados por traumas, gênero, religião, self, entre outros. Neste sentido, Mary Douglas (2007) lembra que existe uma associação dicotômica entre o corpo físico e o corpo social. Para ela, o corpo físico sempre foi constrangido pelo corpo social, que é modificado conforme cada categoria social. Com isso, numa perspectiva particular da sociedade, os significados entre o corpo social e o físico sempre existem numa dualidade de interpretação. Assim, tanto Mauss (2003) como Douglas (2007) não neutralizam nenhum comportamento humano, considerando que o jogo está posto na relação entre a natureza e a cultura – sendo que a cultura existe como um modo de apropriação do ser humano para expressar maneiras corporais apropriadas.

Outra direção de análise do corpo é de sua concepção como emanação da sociedade e da cultura e as suas representações simbólicas relacionadas à análise do discurso cultural. Nas sociedades tradicionais de visão holística,

aquelas em que o indivíduo é indiscernível, o corpo não é alvo de uma incisão e o ser humano se funde com as representações cosmológicas. Nessas sociedades, a representação do corpo é a representação do ser humano considerando que a imagem do corpo é a imagem de si mesmo.

Ao associar a capacidade social do produto direto ao corpo, torna-se possível submetê-lo às variações culturais e sociais e às melhorias da natureza biológica e ao imaginário biológico da existência corporal. Na psicanálise, o corpo sempre foi incluído como uma língua que discursa sobre as conexões individuais e sociais de forma complexa. Assim, o marco foi o rompimento epistemológico de Freud com a linguagem corporal atrelada ao positivismo do século XIX, quando se pensava o corpo mais definidamente desde as relações sociais e histórias individuais atreladas a uma organização simbólica da sua existência. Na verdade, os fins gerados do enredo da psicanálise e dessa ruptura se conectam ao pensamento moderno do corpo.

É bem verdade que o que é mostrado pelo corpo muda de uma sociedade a outra tanto quanto os sinais que lhe dão sentido. Nesta perspectiva, existe uma sabedoria de que é admissível relatar que a consciência do corpo pode simular e ser tão flagrante que possui reproduções compartilhadas de formas distintas, mas incessantemente mantendo relações com o ser humano que o encarna. Haverá tantos corpos quanto diferentes sociedades existirem e por mais complexas que sejam, uma vez que são no reservatório do imaginário social, chamado corpo, que estão inseridas todas as representações que identificam o indivíduo e sua proximidade com a sociedade numa perspectiva cultural.

Neste cenário, Lévy (2010) mostra que o corpo possui conteúdos simbólicos que também são alvos concretos carregados de práticas e discursos sociais. Isto porque tece constantes transformações culturais que merecem ter seu lugar próprio de estudo. Não por meio de enfoques simplistas que merecem análises complexas, mas por enfoques que revelam as relações sociológicas da existência do corpo com o mundo. Por isso, precisamos compreender o corpo como um recinto prioritário para as pesquisas antropológicas e sociológicas do corpo que revelam as complexidades culturais do corpo. Logo, vale assegurar que quando se fala de uma antropologia do corpo, fala-se de uma antropologia aplicada ao corpo que promove reflexões e inflexões apropriadas e bastante particulares das relações do corpo com o mundo.

Para Le Breton (2002, 2008ª) e Lévy (2010), falar sobre o olhar ocidental do corpo, oficialmente marcado pelo saber da ciência que se define preparada pela razão, obra do Humanismo, é voltar aos primeiros traços do individualismo atual, quando se deu a abertura para que os anatomistas inventassem a consciência de corpo a qual se compartilha modernamente. Então, a questão é narrar um corpo não anexado à pessoa, fragmentado, valorizado somente como encarnação provisória da pessoa, fadado a se tornar um amontoado de carne após a morte e o estrago.

Para Le Breton (2008a), de modo simultâneo, é nessa sociedade individualista que o corpo marca o limite da pessoa, o início e o fim do indivíduo. Enfim, dialogamos sobre um corpo símbolo da sociedade, e qualquer modificação nele emociona ao menos simbolicamente o laço social. Qualquer confusão que for introduzida na estrutura do corpo refletirá na coerência do mundo.

Por outro lado, Latour (2004) mostra que é possível repensar através de várias disciplinas os pressupostos teóricos de que o corpo fala. Portanto, fala-se de um corpo articulado, um corpo que *learn to be affected,* que é expor um corpo colocado em movimento devido à ação de outras entidades e afetado pelas diferenças, passível constantemente de ser alterado. Dessa forma, arriscar-se a fazer uma antropologia do corpo na modernidade consiste em arquitetar um sistema que perpassa a extensão que este tem adquirido nesta época, com as relações ambíguas instauradas que refletem o estágio atual entre o ser e a sociedade, e que nada tem a ver com a dualidade entre o corpo e o espírito.

Entretanto, falar sobre uma sociologia do corpo consiste em abrir pressupostos que mostram o corpo na biomedicina, na inteligência artificial e no mundo cibernético. Nesta perspectiva, Le Breton (2002) comenta que se deve colocar de lado o corpo como uma evidência ocidental, abordando as possibilidades existentes nessa temática que incluem atividades perceptivas, expressão dos sentimentos, inscrições, condutas corporais e produção do ser no mundo. Torna-se, dessa forma, uma vivência dos momentos históricos nos quais a sociedade tem sentido mudanças significativas na forma como o corpo é organizado e experimentado como “existência própria”, atrelado a significados, subjetivação e singularização.

De acordo com Lévy (2010), para entender como o corpo aprende e é afetado, é preciso se aprofundar numa forma de pronunciação corporal que se torna mais e mais fácil de ser compreendida à medida que é atingido pelas diversas esferas. Além disso, para entender as relações sociais do corpo, é preciso compreender o modo com que o corpo se relaciona na sociedade para tornar o indivíduo mais sensível à sua história e na sua relação com o mundo.

Latour (2004) corrobora a importância dessas reflexões acerca das relações antropológicas do corpo na fundamentação de uma epistemologia que nega a dualidade do corpo e do espírito. Para isso, torna-se necessário se concentrar nas relações do movimento do sujeito e das relações das linguagens do corpo em diferentes contextos. Ao propor a articulação das controvérsias existentes no mundo, ele utiliza o termo “proposição” que descreve o que denota ser articulado. Para o autor, os estudos da antropologia do corpo consistem em posicionar o pesquisador em um ponto médio que lhe permita enfrentar os conhecimentos aos quais aderimos completamente através dos cargos que compartilhamos enquanto coletividade, o que inclui relativizar também a ciência, visto que esta não é uma base absolutamente sólida para explanações e interpretações indubitáveis.

Desse modo, transformar o corpo no dualismo de natureza versus cultura, ou limitá-lo na abordagem das representações simbólicas, torna emergente a necessidade de construção de uma nova proposta epistemológica que reconhece as produções da linguagem do corpo como fenômeno que revela as diversidades culturais dos diversos grupos étnicos. Essencialmente, essa nova epistemologia para se discutir o corpo como produção de linguagem exige uma nova conceituação do que é a ciência, colocando-se num posicionamento assimétrico a partir das relações híbridas da construção dos diálogos culturais.

3.2 O corpo da modernidade

Para Featherstone (1995), a modernidade, que teve início, de modo universal, na Renascença, pode ter seu período demarcado pelo Humanismo, que abriu caminhos para uma nova possibilidade de os sujeitos apreenderem e a lidar com seus corpos na contemporaneidade. De acordo com o autor, esses caminhos romperam com o discernimento medieval, com o teocentrismo e com

a Igreja, dando início a uma nova forma de compreensão da humanidade e de suas ações, que a partir desse momento deveriam ser orientados em todos os seus procedimentos pela busca da prudência, progressiva racionalização, que os levaram para os caminhos da liberdade e felicidade.

Featherstone (1995) mostra que esse contexto histórico foi composto por homens que foram classificados como de “progresso” e de “tradição”, “modernos” e “antigos”, precursores dos funcionamentos definidos como racionais, científicos, tecnológicos, administrativos, que se implantaram em diversos setores a fim de promover a chamada “prosperidade técnica”. Desse modo, acaba por acarretar a liberação das necessidades sociais, a vitória da razão, a diferença econômica e administrativa, que teve como resultado a formação do moderno Estado capitalista industrial.

Por outro lado, Latour (1994) revela que a modernidade foi a baliza de um novo regime que representou uma precipitação que só se viabilizou ao romper com o passado “arcaico”, “tradicional” e “estável”, assinalando, para os modernos, um combate no qual estes pensavam ter vencido o tradicionalismo. Nesta perspectiva, os promotores da modernidade fomentavam o pensamento racional-científico acreditando que somente as atividades técnicas tinham valor para o desenvolvimento social da sociedade.

Nesse contexto, Latour (1994) mostra que a Constituição Moderna assinala um jogo que consta na separação da representação das coisas do poder político. Para ele, essa separação desagrega cuidadosamente ambos, assim como separou a noção de natureza e cultura. Logo, após o corpo ter sido apartado da alma, buscou-se libertar o ser humano com o dualismo cartesiano que continuava depreciando o valor do corpo em favor da alma. Essas eram concepções que livravam a sociedade na Idade Média dos preceitos da Igreja, sobretudo, do direito desta de legislar sobre a vida dos indivíduos, negando no sujeito a existência de Deus, ação fundamental para o desenvolvimento e a estabilidade dos modernos.

Para Latour (1994), afastar Deus tanto das leis da natureza quanto das leis da sociedade, concedendo-lhe uma imagem superior, separado do domínio do ser humano, criava conflitos entre os dois polos da modernidade, à medida que se substituía o sujeito e Deus, na meditação sobre o valor da alma instituindo o corpo como objeto, deixado aos cuidados da medicina, que vai, então, se

prestar à dissecação de defuntos e aos estudos das sinapses do cérebro, possibilitando um novo entendimento de ser humano. Dessa forma, o indivíduo se insere numa expectativa que era dominada pela busca da liberdade e do prazer. Enquanto antes da modernidade se negava o corpo, o trajeto contrário toma localidade com essas mudanças. A questão do corpo não é colocada individualmente na Idade Média, uma vez que os homens viviam numa ordem hierarquizada, parte de uma grande coletividade dominada pela Igreja.

No contexto histórico da modernidade, Le Breton (2008b) comenta que foi a partir do Humanismo que se deu a abertura do processo de divergência, não energicamente, dessa concepção de ser homem anexado ao todo, o que levou ao surgimento das primeiras formas de egocentrismo; o corpo, então, deixou aos poucos de ser motivo de inclusão para ser o de separação entre um indivíduo e o outro, tornando o ser humano uma categoria dominante.

Dentro das relações históricas, a sociedade medieval não aceitava a ruptura entre o ser humano e seu corpo, entre o ser humano e o cosmo, entre o ser humano e o mundo, pois este era seu relevante representante num contexto profundo na transcendência do pensamento cristão. Aos poucos, com a ascensão do individualismo cujos principais protetores eram a elite intelectual, a burguesia e os reformadores, o tipo de dualismo ao qual o ser humano é confrontado vai assumindo novas facetas. Tentando se desatar da aversão encontrada na perspectiva religiosa, surge um dualismo que é resultado do rompimento da solidariedade que unia o indivíduo à coletividade, o homem *versus* seu corpo. Cada vez mais se insiste para que as pessoas se convençam da existência e demandas deste, propriedade individual que, dadas as suas proporções, é apropriado para as aplicações do capitalismo.

Dessa maneira, a modernidade é para alguns teóricos um desencantamento do mundo, devido à sua filosofia que traçou um aconselhamento baseado na razão e nos adiantamentos técnico-científicos, falhando quando se tem em vista que a vida sociável que se esperava ser transparente, governada por leis naturais que a razão por si só descobriria, revelou-se conflituosa. Além disso, a oposição ao pensamento religioso encontrou resistência dos que defendiam os costumes, a história e a cultura dos grupos sociais. Mesmo assim, as ideias modernas evitaram se perder naquilo que seus idealizadores concebiam como irracionalismo e tradicionalismo.

Enquanto a modernidade se enveredava em transubstanciar a visão teocêntrica do planeta numa visão humanista, não foi capaz de romper abruptamente com o patrimônio agostiniano da divisão dualista por um mundo totalmente racionalizado, inversamente, instalou o impasse que se verifica supostamente nesse período: a subjetivação. Não podemos falar da racionalização como um drama vivenciado atualmente, como proposto por Touraine (1995), por isso que em oposição Latour (1994) nega que o corpo seja um legado da modernidade e, por consequência, deve ser rejeitado dentre outros que fazem parte de sua constituição.

A modernidade foi, verdadeiramente, mais uma força acrescentada às outras, e por bastante tempo esteve em seu domínio a eficiência de representação, todavia não tão enérgico como agora. Com o espaço comunitário tornando-se mais apertado e perdendo seu ímpeto, tanto quanto o sentimento de pertencimento à coletividade, o ser humano sente-se cada vez mais liberto para extrair suas convicções pessoais e tem autonomia em relação às suas ações no mundo. Seu destino não está mais nas mãos de um Deus soberano, legislador sobre o querer e sobre o destino da humanidade.

Neste cenário, o indivíduo passa a ser apontado como o construtor de seu destino e responsável pelo jeito e sentido que dará à sociedade em que vive. Para Le Breton (2008a, p. 41), “a liberação do religioso leva à consciência da tarefa pessoal, e logo conduzirá, com o nascimento da democracia, à liberação da política”. Nesse sentido, o corpo é uma causa de singularização que indica o rompimento do indivíduo com o cosmos, tornando-se um objeto de virtude para os anatomistas que dão início à dissecação de cadáveres. É proveitoso lembrar que na idade Média quando a homem era visto como associado da coletividade seu corpo não podia ser “profanado”.

Nesse sentido, Baudrillard (1995) comenta que nas alterações no estatuto da pessoa o corpo deixa de ser envolvido pela alma e torna-se envolto pela pele. Somado ao sentimento de ser uma pessoa, o corpo se constitui na fronteira da precisão que distinguia um homem do outro e organiza um novo jeito de os indivíduos lidarem com as coisas e as relações sociais. Com isso, o foco na razão proporciona valores que remetem as orientações de vida a se liberarem das tradições do passado efetivamente construindo uma nova ideia do corpo da pessoa humana.

Neste prisma, Lévy (2010) e Le Breton (2008) revelam que o humanismo abriu um espaço fundamental para os anatomistas inventarem as ideias de corpo com as quais nós convivemos na contemporaneidade. Nesse sentido, quando se fala que um corpo não se encontra anexado à pessoa, ao universo, à comunidade, estamos nos remetendo a pressupostos que são produto da razão, do progresso da ciência e que não possui nada além de um alcance anedótico de encarnação provisionada da pessoa, ocasionando um acúmulo de carne consagrada à depravação depois da morte.

Dessa forma, podemos reconhecer que, antes e durante a Idade Média, o ser humano não estava separado de seu corpo; na realidade, este não tinha um corpo, não era nem mais nem menos singular entre toda a sociedade, assim, até mesmo o mínimo de intervenção que pudesse ser realizada era proibido, um arrombamento do ser humano, do ser perfeitamente criado à imagem e semelhança de Deus.

3.3. A linguagem e o corpo

Para Bakhtin (1997), a linguagem é dialógica por excelência e pressupõe sempre a existência do outro, que se expressa porque há um interlocutor que o estimula e que interfere no conteúdo do que é dito ou não dito. Ao falar de corpo e linguagem, não resta dúvida que devemos tratar como interação segundo a qual a lingua(gem) é decorrente de um processo sócio-histórico da cultura e identidade. Bakhtin (1997) vê na linguagem um elemento constitutivo da prática social material que se constitui de atividades complexas de informações que promovem a interação de representações da imaginação de pensamento abstrato ocasionado pela emoção imediata. Dessa forma, podemos reconhecer que a linguagem é, de fato, um tipo especial de prática material que promove a sociabilidade humana.

O caráter material da linguagem destaca-se, pois ela é um campo hibrido de conflitos que passam pelos estudos culturais que revelam as diversas relações corporais das consciências coletivas.

> [...] campo de conflitos e contradições, corporificação de diferenças e/ou desigualdades. Da família à escola, da igreja ao sindicato, da fábrica ao museu, não importa se são grandes ou pequenos “acontecimentos”, o que

> conta é o fato de, conjuntamente, configurarem uma consciência coletiva. (BAKHTIN *apud* ARANHA, 1992, p. 106).

Essas evidências epistemológicas revelam que a linguagem se materializa em grandes e em pequenas coisas, ora oriundas de coisas simples, ora de coisas complexas, e o que de fato tem relevância é que essa mesma linguagem se torna consciente. Outra concepção que se alia à de Bakhtin é a de Serres (2004):

> Vejam o que quero mostrar: que não existe nada no conhecimento que não tenha estado primeiramente no corpo inteiro, cujas metamorfoses gestuais, posturais móveis e a própria evolução imitam tudo aquilo que o rodeia (SERRES, 2004, p. 68).

Do ponto de vista sociológico do corpo, Le Breton (2006) nos ajuda nessa reflexão em busca de alguns pressupostos teóricos afirmando que, antes de qualquer coisa, a existência é corporal, com isso é possível afirmar que as relações com o corpo no contexto da educação escolar vão além da dimensão biológica. Assim como as percepções visuais, os gestos são idealizados e construídos nas estruturas sociais das diversidades culturais. Portanto, as representações e os imaginários do corpo perpassam necessariamente as relações construídas entre os alunos.

Esses pressupostos teóricos demonstram que o corpo e a linguagem falam entre si, buscam muitas vezes uma comunicação silenciosa, ou falada, ou própria de um grupo, de um eu, tornando-o um humano social e, por consequência, cultural. Nesta perspectiva, Touraine (1995) nos revela que a liberdade de expressão corporal está atrelada à expressão e satisfação dos desejos e demandas sociais, paradoxalmente com a ideia de modernidade, cujas ações individuais se pressupõem embasadas na racionalidade.

Vale ressaltar que foi nas condições propiciadas pela modernidade que o corpo se tornou esse objeto reflexivo que expressa o sentido do eu, quem o indivíduo é, não a reconstrução narcisista do eu individualista instaurando nos indivíduos uma marca identitária – definitiva ou não – restaurando sua imagem e maximizando sua inserção, desempenho e sucesso do sujeito no mundo. Dessa forma, a linguagem do corpo consiste na representação que o indivíduo e outros têm do sujeito, é a visibilidade deste na sociedade. Le Breton (2008a)

afirma que a linguagem corporal e a forma com que o indivíduo se percebe e se apresenta não estão relacionadas somente à aparência, mas baseiam-se em quatro eixos: o primeiro se relaciona com a maneira pela qual o indivíduo apreende seu corpo físico, bem como suas partes: é a forma. O segundo eixo, que auxilia na elaboração da linguagem corporal, está baseado nas sensações possíveis de serem sentidas e reconhecidas por intermédio do corpo: o conteúdo. O terceiro consiste no conhecimento do funcionamento do próprio corpo, do organismo, sua constituição: o saber. E por último, o valor. Esse é a interiorização de juízos relacionados aos atributos físicos do outro a partir de uma imagem preconcebida, baseada em qualitativos sociais.

Esses componentes apresentados por Le Breton (2008a) geram o sentimento de se estar em um corpo com a percepção de que seu significado e valor norteiam as ações dos indivíduos durante a vida, incluindo a forma de lidar com a linguagem produzida por ele. Se esses eixos não estiverem em harmonia com as exigências do ambiente, o indivíduo se sentirá em desacordo com a adequação corporal e social. Com isso, uma linguagem corporal em desarmonia reduzirá o sentido da vida, solicitando que o comportamento seja alterado a fim de que a interação com o outro se torne possível e prazerosa, e isso só ocorrerá após o indivíduo intervir de alguma forma no que gera a desarmonia corporal.

Nesse processo de interação do eu com o outro, Andrieu (2008, p. 2) mostra que a atuação e satisfação subjetiva fazem com que o indivíduo encontre uma nova forma de ‘dizer’ algo com a linguagem corporal. Essa crença performativa é uma ilusão corporal que pode se concentrar na alienação ou na liberdade conquistada pelo sujeito para a expressão corporal. Dessa forma, reconhecemos que o corpo é cheio de multiplicidades, ele é ao mesmo tempo social, psicológico, fisiológico e transcendente, mas, na sala de aula, sempre foi compreendido de forma inferior, como segundo plano em relação à mente.

Assim, vale a pena compreender que o corpo e a mente, como integrantes do mesmo organismo humano, estabelecem uma ligação entre a mobilidade e o desenvolvimento mental do adolescente no ensino médio, pois este, desde o seu nascimento, produz movimentos corporais constantes e na escola levamos o aluno a uma imobilidade excessiva, contestando todas as características da infância e adolescência. Com isso, é possível notar, evidentemente, o quanto o

corpo “fala” sobre a vida, o quanto ele está implicado na construção da intelectualidade da razão, para a construção das representações do sujeito.

Com base nesses pressupostos teóricos, as concepções da maioria dos teóricos mostram que o corpo é traçado no nascimento, sendo ele um legado que traz espontaneamente determinadas características, uma determinada forma, e possui algumas "marcas" distintivas. Para outros, no entanto, é impossível dividir as duas proporções. Nesta perspectiva, o corpo não é determinado, mas sim produzido cultural e discursivamente – e, nesse processo, ele detém uma pluralidade de marcas culturais. Com isso, reconhecemos que a identidade é uma atribuição cultural estabelecida e classificada no contexto de uma cultura. Portanto, o lócus da construção das identidades corporais revela as identidades corporais dos sujeitos como produtores de linguagem.

Percebemos a partir de nossos estudos que com os avanços das ciências e a partir das bases epistemológicas fornecidas por Descartes (1983) passamos a ter uma visão do corpo “dualista” que proclamou o divórcio entre o pensamento e o ser, estabelecendo uma ruptura ontológica do ser com a lógica do pensamento. Johnson (2008) explica que esse anseio de representar é tão grande que é possível que se arrisque a própria vida procurando dar um sentido às experiências para testemunhar a nossa própria existência. A questão que nos importa neste instante é que o sentido é sempre do corpo, ou seja, nos leva a argumentar que a natureza corpórea pode ser uma forma de ruptura entre o corpo e a mente que, por sua vez, alicerça os vínculos hierárquicos entre teoria e prática.

Nesse contexto epistemológico, Gonçalves (1994, p. 69) observa que dialogar sobre cultura corporal nos remete a pressupostos que demonstram a vinculação do eu com o mundo, que se mostram nos vínculos que nossos corpos constroem. Dessa forma, o autor comenta que o corpo é o meio que envolve e se relaciona (corpo-mente-espírito), construindo uma unidade integral como uma linguagem que se relaciona com um mundo da arte, da cultura, do trabalho e da história. Dessa maneira, a cultura do corpo passa a ser entendida para além da cultura do movimento: nesse aspecto, o corpo não é visto como algo mecânico (apontando apenas o desenvolvimento do aspecto físico, independentemente dos demais, como era anteriormente), mas sim na perspectiva de sua relação com os outros sistemas: o mental, o psíquico, o estético, entre outros.

3.4 A linguagem corporal no ambiente escolar

Pressupostos teóricos apresentados por Nóbrega (2005), Moreira (1993), Silva (2003), Sérgio (2003) e Louro (2000) revelam que o corpo na escola está relacionado, principalmente, à concepção cartesiana. De acordo com Sérgio (2003), “o erro de Descartes” foi produzir a separação corpo-alma acompanhada de um conceito de saúde vinculando o corpo à ideia de máquina. As práticas educacionais e a estrutura dos processos educativos apontam o quanto a concepção de corpo, associada ao processo de ensino-aprendizagem, está submetida, até mesmo esquecida, em relação à importância do corpo como processo cognitivo.

Ao se considerar que a escola é um local onde são vividas, ou precisariam ser vividas, as mais distintas experiências no processo de hominização (aquisição de caráter ou atributos distintivos da espécie humana em relação às espécies ancestrais), torna-se cada vez mais necessário refletir o ensino nas mais diversas conjunturas levando em consideração o ser em toda a sua completude, nas suas múltiplas proporções, uma educação que tenha uma visão axiológica em que o aluno consiga adquirir valores, repassar, transformar e se transformar em uma pessoa cada vez melhor em todas as proporções das relações interculturais.

O corpo não existe sem a mente e nem a mente sem o corpo. Os dois comandam nossos movimentos, nossas ações, nossas emoções e nossos pensamentos. O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem, se manifesta por meio de inúmeras características de nossa cultura, de nossa sociedade; por ele, existimos e nos relacionamos com as pessoas, como nos assegura Le Breton (2006) nos pressupostos da sociologia do corpo.

> A aprendizagem das modalidades corporais, da relação do indivíduo com o mundo, não está limitada à infância e continua durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõe ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência (LE BRETON, 2006, p. 9).

Quanto à aprendizagem das modalidades corporais na relação do sujeito com o mundo, fazemos o seguinte questionamento: por que é importante enxergar o corpo como imprescindível nos processos de ensino-aprendizagem?

Assmann (1998, p. 113) corrobora este sentido mostrando que “o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica”, percebemos o corpo como parte integrante e de fundamental importância para o desenvolvimento e de modo algum deveria ser desconsiderado do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, podemos reconhecer que o aluno do ensino médio como um ser que é corpo e mente está conectado com o seu contexto, de modo algum se podendo ignorar suas experiências antecedentes e especificidades, contudo tornando possível um ensino não fragmentado, uma educação de “corpo inteiro”. Neste rumo, Miguel Arroyo (2012, p. 251) mostra que “o adolescente lança mão do corpo para se comunicar, interagir, experimentar, e o faz de modo intencional sua comunicação com o mundo”.

Por outro lado, Moraes (1997, p. 137) mostra que na contemporaneidade o foco da escola mudou. Sua missão é atender ao estudante, compreender que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e as mesmas habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira, e que é impossível aprender tudo o que existe para aprender.

> [...] E quem é esse aprendiz? É um ser original, singular, diferente e único. É um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe é revelada mediante sua construção ativa. É um ser indiviso, para quem já não existe a fantasia da separatividade entre corpo e mente, cérebro e espírito, lado direito e esquerdo (MORAES, 1997, p. 137)

Com essa reflexão sobre quem é o aprendiz, o professor, ao reconhecer que o conhecimento emerge a partir das experiências vividas pelo corpo, poderá compreender tanto a autonomia quanto a dependência do corpo com o meio em que está incluído. Dessa maneira, considera-se que na própria ação do aluno do ensino médio há cognição, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem emerge do corpo a partir de seus vínculos com o entorno, e as produções humanas só são prováveis por sermos corpo. Dançar, narrar, ler, escrever, contar, jogar são produções do indivíduo humano que é corpo.

> O corpo não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda a experiência social dos adolescentes e na construção de suas relações (ARROYO 2012, p. 270).

Para que sejamos capazes de compreender nossos alunos de ensino médio em sua completude é importante ficarmos atentos ao “aprender a ser”. Com este olhar, Morin (2011) mostra que nossas práticas educacionais nos proporcionam ver que todo ser humano precisa ser preparado no seu todo (espírito e corpo, ética e espiritualidade, sentido estético e dever pessoal, intelectualidade e sensibilidade). E que, dessa maneira, sejamos capazes de desenvolver reflexões munidas de autonomia crítica e criar os nossos próprios juízos de valor, de modo que sejamos capazes de definir, por nós mesmos, a como agir diante das circunstâncias colocadas nos contextos educacionais.

Então, podemos considerar que, enquanto linguagem, o corpo se manifesta culturalmente revelando expressões que muito têm a ver com as relações históricas. Um corpo em movimento, mesmo que individualizado, é, ao mesmo tempo, único e social, e sua interação constrói e reconstrói, conforme as identidades culturais dos sujeitos. Desse modo, se as práticas corporais são componentes da cultura, e os rituais, normas e estruturas que privilegiam ou constroem algumas representações, consideramos que a escola é um espaço social revelador das diversas linguagens; assim, os estudantes do ensino médio apontam o modo como enxergam a escola, seu significado e os motivos pelas quais se apresentam nessas instituições.

Além disso, há uma diversidade de elementos que afetam a realidade dos estudantes da educação básica cujos atributos e sentidos significam a diversidade das manifestações; nesse caso, há necessidade de compreender os jovens para além do fator idade, já que há gerações diferentes vivendo em uma mesma sociedade: se o mundo se modificou, é necessário analisar as mudanças. Do ponto de vista de formação da identidade cultural por meio da linguagem expressa no corpo dos alunos do ensino médio, é possível reconhecer que ao tratar do espaço escolar perceberemos a necessidade de que o conhecimento sobre a cultura corporal amplie seu campo, já que as relações se dão diariamente nesses locais: estamos sempre sendo, fazendo e pensando enquanto ser corpóreo, apontando que é possível entender e compreender a cultura corporal e a linguagem no corpo dos alunos das escolas do ensino médio como formadores das identidades culturais.

Para interpretar as linguagens corporais dos jovens na educação escolar, torna-se necessário recorrer às epistemologias das artes, leitura e muita

interpretação da diversidade cultural. Essas leituras precisam ser feitas desde o letramento até a formatura. Miguel Arroyo (2012, p. 30), em seu livro *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos*, mostra que os corpos dos alunos trazem expressões que são expostas revelando que nossa atenção profissional precisa compreender o contexto social para assumir e reconhecer as diversas formas de resistência do seu viver no presente.

Ainda no que diz respeito ao espaço escolar, o professor e o aluno, precisamos destacar uma particularidade: como os jovens se colocam espacialmente em relação às outras pessoas. Pensando nessa noção de espaço, Hall (1977) define como proxêmica, ou seja, o uso do espaço social enquanto produto cultural específico. Para Hall (op. cit.) essa distância entre as pessoas pode ser relacionada com a distância corporal: a) distância íntima (contato íntimo); b) distância pessoal (45 a 120 cm); c) distância social (120 a 360 cm) – distância das relações com desconhecidos; d) distância pública (mais de 360 cm – comícios, palestras etc.). Ao observar como os alunos e professores se posicionam espacialmente entre si, sobretudo nos momentos de sala de aula, notamos que estes se posicionam com distância pública em relação aos alunos e, por outro lado, os alunos entre si utilizam a distância íntima. Esses modos de manter distâncias sociais, segundo Hall (1977), são definidos inconscientemente pelas pessoas e resultam numa distância para a interação pessoal.

Assim, a espacialidade corporal é componente central, pois o corpo passa a ser um meio de comunicação (o corpo como produtor de linguagem) nesse processo interativo. Nesse sentido, Le Breton (2009, p. 46) nos assegura que “a substância semântica do corpo não é o som, mas os gestos, mímicas, posturas, olhares, deslocamentos e os distanciamentos do outro ou de um objeto”. O corpo é uma fonte direta de agência e pode ser concebido como uma fonte de poder de interação.

Assim, o corpo como produtor de linguagem está intrinsecamente ligado à trajetória de vida dos alunos. Os corpos dos alunos produzindo linguagem aparecem em todo tempo, o tempo todo, como afirma Arroyo (2012): “a escola pública cumpre essa função de desocultamento de tantos corpos, ou em sala de aula, ou no pátio da escola, ou na quadra poliesportiva, ou nas apresentações de projetos pedagógicos”. Na perspectiva dos projetos pedagógicos, são

registradas as decisões mais concretas de promessas futuristas. Trata-se de uma propensão natural e voluntária do cidadão. Como o próprio nome indica, projetar-se é apresentar para frente, dando constantemente a ideia de oscilação, de movimento. Projeto representa a alça entre o presente e o futuro, sendo ele a marca dessa passagem.

No contexto escolar, o trabalho com projetos pedagógicos constitui uma das posturas de ensino mais dinâmicas e efetivas, acima de tudo pela sua energia motivadora e aprendizagens em condição concreta, de exercício globalizado e trabalho em colaboração. Buscando ressignificar ainda mais os trabalhos pedagógicos, as escolas organizam ao longo do ano letivo projetos de cunho pedagógico nos quais, em sua grande maioria, a linguagem corporal está presente. São projetos que discutem a cultura, a linguagem e as inquietações da sala de aula.

> Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas e dentro dessas práticas a vivência com o corpo. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural (LEITE, 1996, p. 25).

Nesses pressupostos, é importante assegurar que a construção de competências está integralizada aos costumes em que os alunos aprendem participando, formulando questionamentos, tomando atitudes perante os fatos reais, investigando, construindo novos conceitos e informações e escolhendo os procedimentos no momento em que se veem perante as necessidades de solucionar problemas. Quando a escola tem a necessidade de reinventar os seus ritmos, espaços, estimular o aprendizado de forma lúdica, superar as dificuldades cognitivas, então, cria espaços educativos nos projetos pedagógicos para a construção desse conhecimento pautado no respeito às características dos jovens. Ao participar dos projetos, os educadores possibilitam que os alunos, ao decidirem, opinarem e debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

> Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as

> instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (ZABALLA, 1998, p. 119).

Mais do que uma forma atraente para ensinar os conteúdos, como muitos acreditam, ao propor a Pedagogia de Projetos, a escola quer e acredita em mudanças na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Ao participar dos projetos, os jovens potencializam todas as dimensões humanas (o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo e o corporal). Nesse momento, os alunos materializam o espaço pedagógico, e nesse espaço a vida e as possibilidades de envolver corporalmente de uma determinada forma são maiores, pois o corpo e suas manifestações fazem parte de processos de aprendizagens sociais e culturais.

Le Breton (2004 p. 16) corrobora nossas reflexões afirmando que o corpo, enquanto componente da ação social, é uma dimensão fundamental na inscrição desse aluno, papel edificado, sobretudo, na sua relação com os pares e nas construções de linguagem. Portanto, essa questão é central, no sentido lógico de percepção do corpo nos processos de socialização dos humanos. E ele produz linguagem, já que “o corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo”, principalmente de ligação com outros sujeitos e que, aqui no caso, são todos que fazem parte da comunidade escolar. Nesta perspectiva, a categoria corpo torna-se central para se compreender e afirmar que ele abrange o amplo e riquíssimo campo da linguagem corporal, sendo um suporte de signos sociais e linguísticos que abarca o acervo de formas da linguagem do mundo que o homem tem produzido em sua história.

SEÇÃO IV – RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 A relação do corpo na produção de linguagem

Toda e qualquer pesquisa é movida por indagações originárias das relações dos seres humanos com a realidade experienciada e vivenciada. Nesta seção encontram-se os resultados da pesquisa em relação ao corpo como expressão de linguagens das identidades culturais dos alunos do ensino médio na modalidade escola plena na Escola Estadual Plena Plácido de Castro.

Para alcançar os resultados, levamos em conta premissas dos estudos culturais pós-críticos que contribuem para a identificação dos movimentos do corpo na produção de linguagens; identificar as maneiras com que os alunos utilizam os movimentos do corpo como forma de comunicação e expressão nos processos de ensino-aprendizagem da área de linguagem e seus códigos tecnológicos; e analisar as variantes linguísticas da linguagem corporal presentes nos processos de estudo da diversidade cultural nos processos de ensino-aprendizagem.

A análise de dados constituiu-se como um tipo de mosaico envolvendo procedimentos e métodos norteados pelos instrumentos etnográficos como: descrição, comparação e interpretação dos acontecimentos ocorridos na escola de acordo com a interpretação das narrativas etnográficas da pesquisadora, partindo das observações e vivências de sua trajetória escolar, aliadas aos demais instrumentos utilizados como recortes teóricos que referenciaram o objeto de estudo.

Na abordagem etnográfica, o pesquisador e os participantes interagem e se organizam de forma colaborativa e natural, isto é, o pesquisador participa da rotina dos pesquisados, observando, ouvindo e levantando questões relativas ao objeto da investigação e, desta forma, os dados retratam de maneira equilibrada a questão da pesquisa. Para Deslauriers e Kérisit (2008, p. 133) a etapa de análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente. Esses dados só serão considerados dados quando fizerem sentido e conseguirem responder aos questionamentos propostos pela pesquisa. Anteriormente, esses mesmos dados são apenas amontoados de informações e anotações dos pesquisadores que representam uma biblioteca cheia de livros que nunca foram lidos.

À luz do que constava em nossas notas de campo, com a ajuda da nossa memória do local pesquisado, o material passa progressivamente a falar, revelando, assim, aos poucos, diferentes níveis de significação nos quais os três objetivos específicos vão se encaixando nos dados de campo analisados. Na sequência, apresentam-se os três temas que compõem os resultados das análises dos dados produzidos na perspectiva das epistemologias dos estudos pós-críticos da diversidade cultural.

4.2 Os movimentos do corpo na produção de linguagens

Como reconhecer os pressupostos e premissas das identidades culturais do corpo do aluno no ensino médio? É possível descrever como os alunos utilizam o corpo como expressão de linguagem nos processos sociais e culturais no ensino médio? Como analisar as variantes linguísticas da linguagem corporal nos processos de ensino-aprendizagem no ensino médio?

Partindo das questões motivadoras, o desafio foi encontrar um caminho que possibilitasse a ampliação de respostas para todas as perguntas sem reduzi-las ou generalizá-las. A opção foi começar a caminhada em busca das respostas para as questões apresentadas a partir dos assuntos relacionados por meio de narrativas da observação feitas por esta pesquisadora quando era professora, coordenadora e diretora da Escola Plácido de Castro.

Ao longo dessa jornada de trabalho na escola ocupando as três funções possíveis dentro da mesma e observando os alunos, foi possível perceber as identidades culturais dos corpos dos alunos. Nesta perspectiva, Hall (2003, p. 88) mostra que vivemos em uma sociedade diversificada culturalmente, que dificulta inclusive identificar “a identidade cultural de um sujeito devido à multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural”; essas características agem e modelam os corpos dos sujeitos segundo os significados sociais a eles atribuídos.

Observando, analisando e anotando ao longo da pesquisa, pudemos perceber que por ser um indicador da “in(corpo)ração de símbolos e sentidos produzidos social e transmitidos historicamente no interior da cultura, essas e outras representações vão modelando os corpos dos sujeitos conforme suas regras, normas e referências culturais” (BASEI, 2008, p. 3).

Quando analisamos os projetos executados na escola, descobrimos que a cultura vista como linguagem fica evidente e que ela se manifesta e se executa nos corpos, já que o corpo é produtor de linguagem (e que muito tem a ver com o que historicamente se constitui sobre sua expressão): é um corpo em movimento, mesmo que individualizado; é, ao mesmo tempo, único e social, cuja interação constrói e reconstrói as identidades.

Nas observações feitas ao longo dos projetos pedagógicos executados na escola, pudemos perceber a materialidade corporal existente nas apresentações, naqueles momentos específicos em que os alunos abrilhantavam as apresentações o corpo em sua plenitude era real, respeitado, mostrado, falado e aplaudido. Enquanto os alunos falavam, dançavam, cantavam, gesticulavam e vibravam, uma constelação de fatos sociais e culturais estava organizada ao redor do significante corpo. Segundo Le Breton (2012, p. 35), esses fatos formam no campo social coerente, com lógicas discerníveis criando um observatório privilegiado dos imaginários sociais, culturais e das práticas que suscitam a linguagem corporal.

Nessas apresentações os corpos dos alunos bailavam sem pisar no chão, rodopiavam realizando apresentações teatrais representadas por linguagens corporais movidas por gestos suaves, olhares deslumbrantes e vozes mansas. O movimento dos corpos expressa formas impressionantes que revela a alma dos alunos do ensino médio que se apresentam na arena escolar com alma e vigor juvenil. Nesse prisma, era fácil perceber que cada aluno se destacava em alguma coisa e eles se doavam de corpo e alma para os projetos pedagógicos da escola. Era difícil solicitar para os alunos ir para casa, eles queriam ficar o tempo todo na escola se preparando para os projetos. A escola estava sempre em movimento com os alunos em atividade, sentíamos a escola viva, com a alma dos corpos dos alunos em movimento comunicando-se de todas as formas. Sentíamos que a escola pública cumpre essa função de revelar os movimentos polifônicos dos corpos.

Na arena escolar é pelo corpo que os projetos pedagógicos ganham voz, e por meio deles os alunos podem articular as suas ações de maneira solidária e fraterna. Dessa forma, ao colocarmos os educandos frente aos projetos da escola, desde o seu pensar até a sua consolidação, é permitido que os seus corpos criem diversas formas e possibilidades de mover diversas coreografias

que abrem a escola para novos sentimentos de pertencimento, como lugar de gente que se encontra para construir um projeto de vida com humanismo.

Assim, se os movimentos corporais fazem parte da cultura, e esses rituais, normas e as estruturas que privilegiam ou desenvolvem algumas representações, então podemos considerar que a escola é um espaço social revelador das diversas linguagens; assim, os estudantes mostram o modo como enxergam a escola, seu significado e as razões pelas quais chegam nessas instituições por meio do corpo como produtor de linguagem. O nosso olhar pesquisador revela que essas linguagens estão presentes na escola quando observamos os espaços de convivência dos alunos, suas notas, manifestando diversas formas de comunicação com o corpo nos bancos, jardim, refeitório, biblioteca, laboratório de informática e na quadra de esportes. Como o pátio da escola é muito amplo e fica de frente para as salas de aula, acompanhamos as narrativas corporais que circulam, deitam, conversam, dançam, lancham, mexem no celular, jogam bola, namoram, escolhem livros na biblioteca, fazem pesquisa no laboratório de informática.

Os diálogos polifônicos das diversas manifestações do corpo são o fundamento da linguagem na perspectiva bakhtiniana, visto que a vida é dialógica por natureza. Os discursos dos alunos fazem parte de uma contínua rede de interação entre o eu e o(s) outros(s) com os seus corpos entrelaçados no espaço e sempre em movimento. É na hora do intervalo que ouvíamos e víamos os corpos falarem sem preocupação com o outro. Eles produzem uma linguagem corporal fluente, animada, ritmada, barulhenta e viva na perspectiva bakhtiniana de revelar o outro como condição de existência do eu. Com isso, entendemos que a relação de movimento dos corpos dos alunos nos espaços de convivências é o enunciado do corpo, e é possível aferir que o ato desse corpo é constituído a partir da rede de relações dialógicas com os movimentos corporais de outros alunos produzindo linguagem.

Além do mais, há uma gama de elementos a interferir na realidade dos estudantes da educação básica cujos símbolos e sentidos representam a diversidade das manifestações; nesse caso, há necessidade de compreender os jovens para além do fator idade, há que se compreender o jovem em sua completude, em seu modo de falar com o corpo, já que há gerações diferentes

vivendo em uma mesma sociedade: se o mundo mudou, é necessário pensar nas mudanças. E de forma rápida.

Ao longo das observações, as formas que os jovens falam com o corpo foram múltiplas, mas algumas descrevemos para ilustrar que o aluno lança mão do corpo para se comunicar, interagir, experimentar, e o faz de modo intencional. Percebemos que em sala de aula os alunos utilizam o corpo mais padronizado e ritualizado para obedecer aos comandos e à organização dos professores, mas mesmo assim os corpos tentavam e falavam durante as aulas quebrando as muralhas das aulas tradicionais. Observamos que o corpo está ali, inquieto e sinalizando outras necessidades de mobilidade e expressão, o que na maioria das vezes não é percebido.

Na entrada e na saída das aulas percebe-se que os alunos ocupam todos os espaços da escola, se organizam em grupos de acordo com a convivência diária. Era muito legal porque eles gostavam de deitar no chão do pátio, sentar um no colo dos outros, fazer grupinhos mais separados para contar segredos, sentavam nos bancos e se empolgavam nas conversas. Era um ir e vir de corpos falantes pela escola até a hora da sineta soar.

Candau (2000) mostra que a escola, influenciada pela modernidade e esquecendo-se dos corpos dos alunos como produtor de linguagem, “terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal [...] que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando essa de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais” (CANDAU, 2000, p. 82).

Essas formas padronizadas são notadas somente nas salas de aula, pois é comum ouvirmos: "Não aprende porque não para quieto". Mas, na realidade, o que observamos é um "corpo" mantido em imobilidade limitado e controlado em seus movimentos e expressões, sendo desprezada a história do saber corporal que cada indivíduo tem. Infelizmente ainda existe a cultura de que um bom professor passa então a ser o que de alguma forma consegue domesticar aquele corpo, sedento por novas vivências, movimentos, espaços, que agora, quieto e submisso, será capaz de adquirir o saber institucionalizado.

4.3 O corpo nos processos de ensino-aprendizagem

Ao longo da pesquisa estudamos e discutimos que as diferentes sociedades foram constituídas a partir de linguagens socializadas e através de formação de grupos sociais. Esses grupos são compostos por indivíduos que se aproximam a partir de afinidades, modos de ser, de pensar e de agir. Percebemos nos estudos e observações essa formação dos grupos na escola na hora de resolver as atividades propostas pelos professores em sala de aula, na hora do intervalo e até mesmo na hora das apresentações no pátio dos projetos culturais.

Os alunos têm uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, eles se organizam em grupos homogêneos, conforme a sua cultura, uma vez que a escola atende a todos os bairros da cidade, a escola se torna diversa e plural com suas manifestações culturais. As meninas de determinados bairros se agrupam somente entre elas produzindo uma linguagem corporal diferente da de outros grupos. Quando é para formar grupos para apresentarem trabalhos ou projetos, elas sempre se organizam de acordo com a cultura expressa pelos movimentos corporais: o jeito de andar, mexer as mãos, ficarem paradas, sorrirem, entre outros. Os meninos são mais livres corporalmente, eles não se importam com essas diferenças nas linguagens corporais, se agrupam com meninos de bairros diversos. Com isso, percebemos que os corpos nos processos de ensino-aprendizagem são compostos por indivíduos que se aproximam a partir de afinidades, modos de ser, de pensar e de agir.

Assim, podemos afirmar que afinidades como crenças, valores, gestos, movimentos corporais e símbolos propiciam a formação de grupos, os quais acabam por produzir sua própria cultura, que, conforme Geertz (1989) constitui-se como estrutura na organização das sociedades, nas quais as linguagens ─ símbolos culturais ─ propiciam significados, ressignificados, situações de perpetuação ou transformação na sociedade.

Ferreira (1993) destaca que a cultura é composta por diversos elementos e movimentos corporais e valoriza a linguagem, a qual Bakhtin (1997) considera um fato social, cuja existência fundamenta-se nas necessidades de comunicação. Essas necessidades de comunicação são fundamentais para a compreensão do princípio dialógico da linguagem corporal nos processos de ensino-aprendizagem que se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de

abordagem individualista, pois se instaura na linguagem corporal como um processo de comunicação.

Nas narrativas etnográficas que revelam as observações das linguagens corporais, compreendemos que no ensino-aprendizagem de qualquer disciplina é fundamental o desenvolvimento da sensibilidade corporal, da percepção e da utilização dos símbolos (gestos corpóreos) e de seus significados produzidos social e historicamente nas diferentes culturas, para que esses símbolos possam ser lidos, compreendidos e reelaborados pelos alunos e também pelos professores.

Esse desenvolvimento da sensibilidade corporal era percebido muitas vezes quando nos reuníamos para as nossas rodas de conversas pedagógicas visando discutir os processos de ensino-aprendizagem que podem dar ou não dar certo nas aulas e nas avaliações dos projetos. Muitas vezes sensibilizamos os professores com o discurso de que estamos trabalhando com jovens e os mesmos têm muito para oferecer ao processo de ensino-aprendizagem fora das padronizações impostas por aqueles que ensinam, e das quatro paredes da sala de aula.

Esse olhar mais apurado relacionado aos processos de ensino-aprendizagem torna-se possível considerando que os alunos e professores realizam processos de interações pedagógicas que revelam as linguagens corporais na relação com o mundo. Essa construção pedagógica é possível porque os professores produzem valores morais relacionados às diversas linguagens de corporeidade dos alunos. Essas linguagens revelam valores estéticos que estão presentes nos processos de formação de identidades, sentimentos e representações da corporeidade em sala de aula.

Nos meandros das nossas observações, percebemos que os jovens na educação básica, com essas experiências e produções, constituem-se num vetor de formação na produção da linguagem, pois nos tempos e nos espaços nos quais se movimentam, teimosamente com os seus corpos, podem dar sua contribuição para a construção do saber e da expressão dessa linguagem à revelia da lógica cotidiana engendrada pelo sistema educacional.

Nessa perspectiva, Miguel Arroyo (2012, p. 294) afirma que a educação é, antes de tudo, crítica. Jovens, nesse meio educativo, são vistos como atores e construtores sociais e não como meros consumidores de uma cultura dominante.

4.4 As variantes linguísticas da linguagem corporal

As variantes linguísticas da linguagem corporal foram objeto contínuo das observações etnográficas da pesquisa como processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Escola Plácido de Castro. Percebemos que entre as variantes linguísticas como mediadoras nos processos de ensino-aprendizagem estão: o corpo como produtor de linguagem, a visão de mundo, o sujeito, a mediação significativa articulada pelo professor respeitando essa linguagem corporal; e também não podemos deixar de considerar o ambiente em que esse processo se realiza.

O corpo produtor de linguagem está presente na escola quando observamos a forma como o professor organiza a sala em duplas, trios, em círculo, nos momentos das atividades dos projetos, quando os alunos vão para a biblioteca realizar atividades propostas em sala ou vão pesquisar no laboratório sobre o conteúdo de sala de aula. Em todas essas atividades de ensino-aprendizagem é possível identificar as linguagens corporais presentes. Então, podemos afirmar que o desenvolvimento de sua capacidade, o uso de suas habilidades, as variantes linguísticas da linguagem corporal dependem de um ambiente que favoreça a aprendizagem, que proporcione um conjunto de movimentos didáticos de manifestações culturais para favorecer os processos de ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos nos alunos da escola que o corpo é produtor de linguagem nos processos de ensino-aprendizagem, isso amplia as possibilidades de entendimento e compreensão dos conteúdos em sala de aula, assim como seduz o aluno ao provocar a reflexão por meio dessa linguagem. As diferentes linguagens – manifestadas na corporeidade – oportunizam a significação e a ressignificação do aluno em seu ambiente escolar.

A visão de mundo e as relações do corpo como linguagem nos processos de ensino na Escola Plácido de Castro possibilitam a aprendizagem integral em sua complexidade. Nesse processo, é preciso considerar o contexto local e global do estudante frente aos conteúdos de ensino, sua individualidade no mundo em que vive e o seu espaço. O conhecimento e a aprendizagem – interpretação contínua que emerge da capacidade de compreender – dependem

da consciência do ser humano, de sua existência no mundo. Portanto, é necessária a consideração da inseparável tríade: corpo, linguagem e história social.

Notamos que a visão de mundo e as relações do corpo como linguagem nos processos de ensino-aprendizagem possibilitam à escola de tempo integral revelar suas complexidades e discrepâncias que na maioria das vezes existem entre a teorização dos conteúdos e a prática de exposição desses conteúdos aos adolescentes. Afinal, trata-se de muito mais do que uma teorização, é uma forma de pensar o mundo como aluno e as relações interpessoais por meio da linguagem corporal.

O trabalho que realizamos foi demorado, utilizamos muito tempo de discussões em nossas rodas de conversa. Organizamos formas distintas de planejamento para aplicar em sala e depois apresentamos os resultados desses planejamentos. Nessa complexidade do fazer pedagógico, os professores conseguiram compreender o porquê da urgência de enxergarmos cada indivíduo como um sujeito em constante formação. Nesse contexto, Arroyo (2012, p. 294) corrobora nossa reflexão afirmando que “a escola é o local privilegiado para o desenvolvimento da cidadania ativa que contribui para um processo de formação interativo e significativo para o aluno”.

Tendo o aluno na escola como sujeito nessa análise e sendo para ele imprescindível viver o próprio corpo e mantê-lo em uma relação íntima com o mundo, isso significa a relação do ser humano com o mundo em que vive, com ele mesmo, com outros corpos e com os objetos, propiciando os processos de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar, então, que a vivência da corporeidade pode ser tratada como auxílio para melhor compreensão e melhor desenvolvimento das questões relacionadas à aprendizagem.

> É fato que os adolescentes falam tudo com o corpo. Histórias, explicações dúvidas, perguntas. Tudo passa pelos seus corpos de uma maneira que quase não nos lembramos mais quando vamos tornando-nos adultos. Suas dores são dores no corpo; suas frustrações são frustrações no corpo, assim como suas alegrias tomam o corpo todo para falar. Assim é que nós, professores, pais e adultos em geral enfrentamos dificuldades em dialogar com os adolescentes a partir da nossa expressão quase que inteiramente contida na expressão verbal. Dificuldades não apenas por cerceá-las em sua multiplicidade de expressões, mas muito mais porque tais expressões se tornaram um tanto estranhas para nós adultos (ARROYO 2012, p. 185).

A mediação significativa articulada pelo professor respeitando essa linguagem corporal dentro da Escola Plácido de Castro foi muito importante, pois as vivências corporais podem contribuir de maneira significativa para a apreensão de diversos conteúdos ensinados em sala de aula. Um corpo sem movimento é um corpo preso, atrófico, sem vida. Pensando nessa mediação significativa, em nossas observações etnográficas, notamos que alguns professores faziam uma reflexão constante da sua prática pedagógica e se perguntavam que tipo de influência as atividades habitualmente propostas e as situações de aprendizagem programadas e preparadas têm no desenvolvimento do adolescente. Esses professores apresentaram flexibilidade e diálogo com a turma, e não preocupação se a turma falava e se movimentava nas aulas. O movimento de ir e vir dos alunos faz parte dos movimentos pedagógicos do fazer educativo em sala de aula. Percebemos esse movimento proporcionar mediação articulada da linguagem corporal, porque os alunos necessitam de movimentos cognitivos que favoreçam a aprendizagem.

Vale ressaltar que somos uma unidade corpo-mente-espírito, e que o nosso olhar está sempre voltado para o todo, nunca para as partes, tanto nas questões culturais quanto nos seus valores. Neste contexto, Arroyo (2012) conclui que a reflexão sobre a relação da linguagem corporal leva o professor a entender e ter presente essa manifestação no processo de ensino-aprendizagem.

> As relações sociais inerentes a uma sociedade se mantêm; mas não é por inércia, passivamente. Elas são reproduzidas num movimento complexo. Esse movimento não se desenvolve nas altas esferas da sociedade: o Estado, a Ciência, a Cultura. É na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real da práxis (ARROYO 2012, p. 57).

Observamos na escola que o ambiente é importante, que os movimentos, os gestos, os sentidos e todos os canais de comunicação expressos de variadas maneiras são considerados essenciais, a fim de que o jovem perceba, compreenda e amplie a sua relação com o mundo. A linguagem do corpo pode estender-se para além das amarras das carteiras em sala de aula, para uma perspectiva de direcionamento das potencialidades reflexivas do jovem.

Para que tenhamos essa ideia da linguagem do corpo que pode estender-se para além das amarras das carteiras em sala de aula, temos como exemplo as metodologias diferenciadas aplicadas em sala que revelam que os jovens

precisam ser vistos como atores e construtores sociais das pedagogias. As rodas de conversas pedagógicas para discutir os acertos e erros nas aulas e nas avaliações dos projetos são momentos importantes de reflexão que podem nos levar a compreender a linguagem corporal. Isto porque o corpo é impregnado de marcas, de valores, de sentimentos, assumindo posturas, posições, ações, assim como é dotado de ritmo, de expressão e de poesia pedagógica.

Notamos também que na escola não se deveria trabalhar com o jovem no sentido de treiná-lo para o mundo, mas sim no sentido de construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe. Como diz Miguel Arroyo (20112, p. 52): “a escola pública cumpre essa função de desocultamento de tantos corpos”.

Percebemos ao longo da pesquisa que uma das saídas estratégicas para os conteúdos culturais/conhecimentos gerais/linguagens deve ser tomada não como receituário conteudista, mas como eixos temáticos para a observação e prática do corpo nesse processo. Entendemos por eixos temáticos um conjunto de disciplinas e conteúdos relacionados. Dessa maneira, cada uma das áreas de estudo se relaciona com as outras porque todas compartilham o mesmo plano ou eixo. Na terminologia educacional, a ideia de eixos temáticos constitui um aspecto fundamental para questões metodológicas e didáticas no processo de ensino-aprendizagem.

Demonstrando eixos, nesse contexto, para a observação e prática do corpo, temos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nesse eixo, organizaram o projeto de leitura quinzenal e também no planejamento bimestral há uma ação pedagógica chamada “Desafiando a área” que é para os professores dessa área organizar vários trabalhos lúdicos (danças, apresentações teatrais, jograis, paródias, entre outros) sobre algum assunto trabalhado na disciplina.

Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, organiza-se a Feira do Conhecimento: os alunos fazem votação para escolher qual nome a feira receberá e qual assunto será abordado naquele ano; os alunos, além das experiências e jogos apresentados em sala, fazem danças, jograis, paródias e desfiles com roupas recicladas que eles mesmos criam.

Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, os professores e alunos se jogam de corpo e alma no projeto cultural que anualmente trabalha

uma temática. O projeto realiza amostras científicas, muitas danças, culinária e cantorias culturais e desfile sobre A Beleza Negra da escola. No final do ano fazem a Gincana Cultural que reúne todos os eixos temáticos com muitas provas de conhecimentos científicos, brincadeiras e premiações. Tudo realizado com o intuito de reunir os eixos e selecionar os conteúdos que mais se adaptam à linguagem corporal, que mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade e que o aluno possa ser o protagonista.

A diversificação desses conteúdos ao longo de nossa observação teve como objetivos a expressão e as manifestações das culturas que os envolvem, o domínio sobre os significados que os cercam, a apreciação literária vinculada com o corpo que de fato produz linguagem. Nesse contexto, ao longo dessa caminhada, consideramos, em primeiro plano, os conteúdos escolhidos pelos professores para dar sentido à formação do jovem e do seu corpo, para que ele se construa num patrimônio de conhecimento da linguagem.

Os conteúdos na área de Linguagem que consideramos importantes na formação do jovem e do seu corpo estão presentes na disciplina de Língua Portuguesa, pois esses envolvem o reconhecimento de que as linguagens verbais e não verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas.

Na disciplina de Arte, selecionamos os conteúdos como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens. Na disciplina de Educação Física, também há conteúdo das atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação.

Podemos então afirmar e reafirmar, conforme observamos que somos corpo e somos unos. Devemos conhecer seus princípios básicos: como age, pensa e vive, e identificar suas fraquezas e seus anseios. O ser humano em sua corporeidade se reflete significativamente no processo de ensino-aprendizagem. Não podemos imaginar um ser humano que não seja fruto da cultura, assim como não imaginamos um corpo natural que não sofra influência da dinâmica cultural na qual está inserido. Torna-se necessário ensinar aos estudantes a

procura da “alma” daquilo que eles aprendem, para que, assim, o espaço de entendimento e a visão sobre a realidade sejam ampliados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo e pesquisa foi possível identificar o corpo como expressão de linguagens das identidades culturais dos alunos da Escola Estadual Plácido de Castro, no município de Diamantino, Estado de Mato Grosso. Os resultados revelam que a linguagem corporal gera um movimento do corpo que produz linguagens essenciais nos processos de ensino-aprendizagem em diversos aspectos culturais das etnografias escolares. Com isso, podemos reconhecer que os movimentos do corpo no contexto da educação escolarizada favorecem a construção de conhecimentos dos educandos, tornando-os mais interessados nos conteúdos que lhes são apresentados pelos professores.

A produção de linguagens corporais na dinâmica de sala de aula sofre diversas modificações porque o processo de ensino-aprendizagem favorece a compreensão das atividades escolares, tornando as aulas mais prazerosas e dinâmicas. O corpo como produtor de linguagem produz processos lúdicos de socialização do movimento corporal, assim, os alunos acabam criando vínculos com os outros, construindo o seu próprio conhecimento, despertando a afetividade, o desenvolvimento emocional, cognitivo e, consequentemente, a expressão corporal que revela novas formas de relação com o eu, o outro e o mundo.

Não resta dúvida que os processos de produção de linguagem pelo ser humano tem origens históricas. Há registros de linguagens humanas por meio de desenhos nas cavernas, das danças e da diversidade de gestos presentes em diversos processos de comunicação e expressão. Essas manifestações de linguagens demonstram que tudo ocorreu porque o ser humano é um ser social que produz diversas formas de relacionamento, sendo a linguagem a forma mais utilizada na consolidação das experiências de interações sociais.

Seguindo esse pensamento, sobre a importância e a necessidade da linguagem, o presente estudo teve como foco identificar a linguagem corporal, na relação com os estudos da diversidade cultural na perspectiva dos estudos culturais pós-críticos. O corpo como produtor de linguagem possibilitou reconhecer que o ser humano faz parte de um mundo ainda pouco pesquisado, mas muito rico em informações importantes para a compreensão dos processos de desenvolvimento da vida escolar. A linguagem corporal é um campo de

estudo bastante fértil que necessita de um olhar acadêmico criterioso para desvendar a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em sala de aula.

O corpo como produtor de linguagem é um importante recurso didático e pedagógico que pode ajudar os educadores a refletir sobre outra forma de desenvolvimento dos processos cognitivos de ensino-aprendizagem na educação escolar. O presente estudo e pesquisa permitiu analisarmos a linguagem corporal reforçando ainda mais o quanto os seres humanos, independente da sua necessidade, reinventam-se para que o processo comunicativo ocorra como resultado das relações culturais. Reconhecer as marcas da cultura e identidade corporal dos alunos do ensino médio nos possibilitou perceber ainda mais que a corporeidade humana é um fenômeno social e cultural relacionado às relações étnicas de cada povo.

Com esses resultados alcançados, imaginávamos que chegaríamos a respostas com uma facilidade maior, pois já tinhamos algumas leituras preestabelicidas para as observações, mas nos enganamos porque acreditávamos que o movimento natural da escola do ensino médio era entendido por todos, que os profissionais que trabalhavam ali compreendiam o ir e vir dos corpos desses alunos. Infelizmente, identificamos que a maioria dos professores não compreende o corpo como produtor de linguagem, mas como os valores morais da sexualidade das expressões dos corpos masculino e feminino.

Neste cenário, reconhecemos que há necessidade da realização de novos estudos para revelação de outros olhares acadêmicos voltados para a compreensão da equipe gestora, bem como com os professores sobre as relações das linguagens do corpo com os processos de ensino-aprendizagem. Novos estudos são necessários porque percebemos ao longo de nossa caminhada de professora que eles não compreendem esses movimentos corporais como produtores de linguagem. Então, sentimos a necessidade da realização de novos estudos para que haja a compreensão da visão dos educadores acerca da linguagem corporal quanto aos processos de ensino-aprendizagem na educação escolar.

O presente estudo permitiu o despertar epistemológico do nosso olhar como professora e pesquisadora vinculada à educação básica. Mas,

infelizmente, o nosso olhar como educadora ficará restrito à sala de aula, considerando que ao longo da nossa caminhada de professora da educação básica a nossa contribuição ficará limitada às nossas práticas docentes. Mas, mesmo assim, acreditamos que é possível sensibilizar outros educadores para a compreensão da linguagem corporal nas diversas narrativas da educação escolar. Muitas vezes, na condição de gestora da educação básica, promovemos estudos e leituras específicas sobre o corpo como produtor de linguagem com os professores, mas percebemos que eles ainda precisam de uma capacitação maior para compreender e despertar o olhar para as complexas linguagens presentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que com o presente estudo e pesquisa podemos assegurar o nosso papel como professora e pesquisadora da educação básica; é certo que não podemos tudo, mas alguma coisa podemos realizar a partir dos resultados alcançados com esta dissertação de mestrado. Com isso, almejamos, com base no verbo esperançar, a esperança de que novas pesquisas voltadas para os estudos da diversidade cultural na área de linguagem possam acontecer.

Os resultados refletidos fazem parte da nossa abordagem analítica fundamentada e articulada em pressupostos teóricos pós-críticos que revelam o corpo como produtor de linguagem na educação básica. Com certeza, ficaram silêncios e omissões que o nosso olhar pesquisador não conseguiu alcançar daquilo que foi calado e sufocado por corpos silenciados pelos problemas didático-pedagógicos da educação escolar. Mas reconhecemos que outros olhares podem refletir as linguagens do corpo de forma radical, extrapolando os limites do registro etnográfico, lançando-nos no âmago de uma reflexão pós-estruturalista sobre os corpos silenciados e seu complexo manifestar-se no tempo histórico-social dos estudos da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ANDRIEU, Bernard. **A nova filosofia do corpo**. Trad. Elsa Pereira. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2004. 179p. (Coleção Nova Epistemologia do Corpo).

ARANHA, L. **Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação**. EDUC, São Paulo: 1992.

ARROYO, Miguel e Maurício Roberto da Silva (orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BASEI, Andreia Paula. **As práticas corporais na cultura escolar: a estrutura do contexto e a construção de significados**. Revista Digital. Buenos Aires - Año 13 - n° 121 - junio de 2008. Disponível em:<http://www.efdeportes.com/efd121/aspraticas-corporais-na-cultura-escolar-contexto-e-significados.htm>.Acesso: 18/01/2020.

BAUDRILLARD. Jean. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995. 213p. (Coleção Ciência e Sociedade).

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DESCARTES, R**. Meditações**. In. Coleção: Os Pensadores. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DESLAURIERS, J-P., KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. (et al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-153.

DOUGLAS, Mary. Os símbolos naturais: explorando os corpos. 2. ed. São Paulo, 2007.

FAGNER, Raimundo. “Último pau de arara” (Venâncio-Corumba-José Guimarães). São Paulo: Gravadora Polygram, 1973.

FEATHERSTONE. Mike. **Cultura de consumo e pós-modernidade**. Trad. Júio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995. 223p (Coleção Cidade Aberta: Série Megalópolis).

FERREIRA, R. M. **Sociologia da educação**. São Paulo: Moderna, 1993.

FRANCO, Cristina Perales. **Abordagem Etnográfica à Convivência na Escola.** SEÇÃO TEMÁTICA: DIÁLOGO E CONVIVÊNCIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO. Educ. Real. v. 43 n. 3, Porto Alegre, jul./set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLAN, Reinaldo e BOCCHI, Josiane Cristina. **O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty**. Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19966.pdf.> Acesso: 21/01/2020.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALEANO, Galeano. **O livro dos abraços.** Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre, L&PM, 2002. 270p.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 13-44.

GOMES, João Carlos; ALMEIDA, Noraides Ferreira. **Mulheres Indígenas Karitiana, indo, vindo, fazendo, somando, dançando, vibrando e sendo: Um estudo pós-crítico da relação do corpo na produção dos processos próprios de ensino-aprendizagem**. Revista Igarapé, v. 12, n. 1, 2019, p. 162-181.

GONÇALVES, H. S. **Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade.** São Paulo: Tempo Social, v. 17, n. 2, p. 207-219, 1994.

GONZAGA, Luiz. “Asa Branca” (Luiz Gonzaga-Humberto Teixeira). São Paulo, Gravadora RCA, 1947.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: D&P, 2003.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Porto Alegre: Educação e Realidade. v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. Ethnography: principles in practice. London: Routledge, 2007.

IBAHIA. **Portal de notícias de Salvador: mapas juninos.** Acessado em https://www.ibahia.com/mapasjuninos/detalhe/noticia/conheca-a-verdadeira-origem-do-sao-joao/, capturado em 10/06/2020.

IBGE. **Dados do Censo de 2010 de Diamantino** – capturado em 21/05/2020 em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/diamantino/panorama

JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coord. de tradução: Mara Zanotto. Campinas, SP: Mercadão das Letras, 2008.

KLEIN, C.; DAMICO, J. **O uso da etnografia pós-moderna para investigação de políticas públicas de inclusão social.** In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994. 152p.

LE BRETON D. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LE BRETON D. **Sinais de identidade: tatuagens, piercing e outras marcas corporais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LE BRETON D. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. Trad. Marina Appenzeller. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008a. 240p.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. p. 24-33.

LELOUP, J. Y. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial.** Trad. Regina Fittipald. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LÉVY, Joseph. **Entrevistas com Davi Le Breton**. Montreal; Paris, 2010.

LIMA, Tânia Stolze. **O que é um corpo?** In: Religião e Sociedade. Rio de Janeiro, 2002. 190p.

LINCOLN, Y. e GUBA, E. G. **Investigação Naturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LOURO, G. L**. Corpo, Escola e Identidade. Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez., 2000.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

MAUSS, M. **Três observações sobre a sociologia da infância**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marluce Alves (orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NÓBREGA**,** T. P. da. **Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito.** 2. ed. Natal: EdUFRN, 2005.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

REZENDE, Antônio M. **Concepção fenomenológica em educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do Corpo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1975. 173p.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org.). **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. Trad. Mariluce Moura. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. 190p.

SERRES, M. **Variações sobre o Corpo**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

SÉRGIO, M. **et al. Alguns olhares sobre o corpo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SILVA, T. T. **Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TOURAINE, A. **Crítica da Modernidade.** Trad. Elia Ferreira Edel. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.