



A RESSIGNIFICAÇÃO DO CORPO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR COM CRIANÇAS EM FASE ESCOLAR

Natalia Novaes Pavani Araujo¹
Fernanda Flávia Cockell²
Andressa Sartori Somekawa³
Larissa Baraçal Bordon³
Gabriel Tavares da Motta Esperança⁴
Aline Suelen Pires⁵

RESUMO

Este artigo se refere à análise crítica das experiências realizadas pelo projeto de extensão "Fisioterapia Coletiva: Ações no Morro Nova Cintra-Santos-SP" com crianças de 8 a 11 anos em uma escola da região. Propusemos um projeto interdisciplinar com acadêmicos de Fisioterapia e Psicologia com o objetivo ressignificar posturas, sentimentos e movimentos corporais. Desenvolvemos atividades que permitissem aos alunos revivenciar situações cotidianas com um olhar atento às suas sensações e às posturas adquiridas, levando em conta os diversos fatores que estão associados à composição das experiências dos sujeitos com seus corpos, tais como os biológicos, emocionais, culturais, sociais e ambientais. Os resultados mostram a importância de se considerar a indissociabilidade entre corpo e mente nos projetos de educação e promoção a saúde com crianças em fase escolar.

Palavras-chave: Criança. Relações corpo e mente. Promoção da saúde. Saúde escolar.

BODY REDEFINITION: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH WITH SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

This article refers to the critical analysis of experiments conducted by "Collective Physiotherapy: actions in Morro Nova Cintra-Santos-SP" extension project with children aged from 8 to 11 years old in a regional school. We have proposed an interdisciplinary project with Physiotherapy and Psychology students with the goal of signifying postures, feelings and body movements. We developed activities which allowed students to re-experience everyday situations with a closer look at their feelings and attitudes. This was made possible by taking into account the various factors that were associated with the composition of the subjects' experiences of their bodies including biological, emotional, cultural, social and environmental factors. The results show the importance of considering

¹ Acadêmica do curso de Psicologia pela Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP.

² Doutora em Engenharia de Produção. Departamento de Saúde, Educação e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP. Correspondência: fercockell@yahoo.com.br

³ Acadêmica do curso de Fisioterapia pela Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP.

⁴ Fisioterapeuta pela Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP.

⁵ Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

the inseparability between body and mind in educational projects, and the promotion of health with school children.

Keywords: Children. Mind-body relations. Health promotion. School health.

RESIGNIFICACIÓN DEL CUERPO: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR CON LOS NIÑOS DURANTE LA ETAPA DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

RESUMEN

Este artículo se refiere al análisis crítico de los experimentos realizados por el proyecto de extensión "Fisioterapia Colectiva: Acciones en el Morro Nova Cintra-Santos-SP," con niños de 8 a 11 años, en una escuela regional. Hemos propuesto un proyecto interdisciplinario con estudiantes de Psicología y Fisioterapia con el objetivo de estudiar el vínculo entre las posturas, sentimientos y movimientos del cuerpo. Desarrollamos actividades que permitieron a los estudiantes experimentar situaciones cotidianas con una visión de sus sentimientos y actitudes. Esto fue posible teniendo en cuenta los diversos factores que se asociaron con la composición de las experiencias de los sujetos con sus cuerpos, incluyendo factores tales como biológicos, emocionales, culturales, sociales y ambientales. Los resultados muestran la importancia de considerar la inseparabilidad entre el cuerpo y la mente en proyectos educativos y la promoción de salud con los niños durante la etapa de aprendizaje.

Palabras clave: Niños. Relaciones mente-cuerpo. Promoción de la salud. Salud escolar.

INTRODUÇÃO

Se eu tiver atitudes rígidas, elas não definirão apenas o meu sistema rígido de crenças: definirão também o sistema rígido de sentimentos e o sistema rígido de ações pertencentes ao meu rígido conjunto corporal. Não é apenas meu pensamento que está densamente contido. É o meu corpo todo que não pode se mover livremente, que não pode sentir livremente ([KELEMAN, 1996, p. 42](#)).

Quando pensamos em uma criança, o corpo e o movimento podem ser compreendidos como formas dela aprender e de se relacionar com o mundo, "bem como o modo como se apropria e ressignifica a cultura na qual está inserida" ([UCHÔGA; PRODÓCIMO, 2008, p. 222](#)). Também afirma [Sayão \(2002, p.61\)](#) que "aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, rolar, pular, 'fuxicar', demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo".

Contudo, a corporeidade das crianças e os movimentos realizados livremente também podem ser considerados como desobediência, sofrendo o processo de serem contidos. Desde cedo, a exploração das possibilidades de seu corpo é compreendida pelo adulto como indisciplina, e a expressão de sua corporeidade, como um elemento de preocupação. Sua criatividade, espontaneidade e ousadia são suprimidas na tentativa de tornar a criança mais parecida com a imagem que se faz de um adulto, adquirindo cada vez mais a postura de seriedade que tanto é valorizada ([SAYÃO, 2002](#)).

Frases como "se você ficar quieto e se comportar, poderá brincar depois da aula" ou mesmo "sente direito e fique parado na sua carteira" são bastante comuns, sendo

utilizadas na vida cotidiana do brasileiro como uma espécie de moeda de troca, ou seja, só lhes é permitida a expressividade se agirem de acordo o comportamento esperado. Esse tipo de relação é considerado por [Vaz \(2002a, p.95\)](#) como “castigos corporais muito fortes, que se assemelham a agressões diretas”. [Sayão \(2008, p.104\)](#) explica que “a privação do movimento e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência [às crianças]”.

No ambiente escolar, espaço de produção de conhecimento e formação educacional, a expressão da corporeidade das crianças também tem lugar e hora marcados. [Vaz \(2002b\)](#) afirma que as práticas corporais e intelectuais ocupam espaços e tempos diferentes nos ambientes educacionais, “na medida em que para o corpo se destina um momento distinto dos outros que acontecem, geralmente, em sala de aula” ([VAZ, 2002b, p.01](#)). Os processos pedagógicos, valorizando mais os aspectos cognitivos, permitem que a criança vivencie sua corporeidade apenas em momentos e lugares determinados, como nas aulas de educação física, nos intervalos e em apresentações artísticas, por exemplo. Nos demais contextos, o corpo é disciplinado, e deve seguir um padrão de comportamento se não quiser ser punido: “se você não ficar quieto não participará das atividades”.

Segundo [Michel Foucault \(2005\)](#), não é apenas a ameaça da punição que disciplina o corpo, mas também a possibilidade de estar sendo vigiado. Mediante essa possibilidade, os sujeitos vigiam a si mesmos, internalizando a disciplina, que acaba ganhando a aparência de natural. Entre os espaços de socialização, os processos de escolarização “sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos” ([FINCO, 2007, p.94](#)).

o corpo é, por excelência, o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões. Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a ideia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços no sentido de colocá-lo ‘na linha’, na retidão dos bons costumes, do autocontrole ([VAZ, 2002a, p.03](#)).

Quando nos referimos ao ambiente escolar, podemos notar que, assim como a vivência do corpo, a subjetividade é uma temática deixada de lado em detrimento dos aspectos que tangem a educação tradicional. De acordo com [Pereira \(2008, p.156\)](#), “nossa cultura, devido à supervalorização da razão como uma forma de nos distinguir dos outros animais, desvaloriza as emoções”. Desconsidera-se a integralidade do sujeito, desvalorizando os desejos, as emoções e sentimentos, aquilo que não cabe à razão.

Na maioria dos artigos encontrados na literatura, os aspectos físicos parecem ser ainda o objeto principal de intervenção das áreas de saúde quando se trata de postura, focando principalmente na parte anatômica e biológica, ignorando a indissociabilidade do corpo e da mente, bem como a influência do *habitus* na postura. Segundo [Pierre Bourdieu \(2002, p. 261\)](#), o *habitus* é

o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e possibilita o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas.

A dicotomia “corpo-mente” tem uma longa história, proveniente de uma visão cartesiana que valoriza a racionalidade. No contexto das ciências naturais, René Descartes separou a mente do corpo, atribuindo o estudo da mente à religião e filosofia, e o estudo do corpo, visto como uma máquina, à medicina. Descartes não expressou “eu sinto, experimento, percebo ou ainda tenho um corpo que se move e logo existo” ([SAYÃO, 2008, p.95](#)). Contudo, em contraponto a essa dicotomia, o neuroanatomista contemporâneo Antônio Damásio afirma que os processos mentais se relacionam com o corpo havendo uma interação entre ambos, não podendo ser considerados individualmente: “todos esses processos – emoção, sentimento e consciência – dependem de representações do organismo. Sua essência comum é o corpo” ([DAMASIO, 1996, p. 359](#)).

Assim, [Loïc Wacquant \(2007, p.66\)](#), referindo-se ao pensamento de Bourdieu, propõe que “a prática não seja nem o precipitado mecânico de ditames estruturais nem o resultado da perseguição intencional de objetivos pelos indivíduos”. Com isso, podemos entender que qualquer tipo de comportamento ou postura do indivíduo não é exclusivamente fruto daquilo que ele aprendeu e internalizou ao longo de sua socialização, nem resultado único de sua vontade em um determinado momento, mas a mistura de ambas as coisas.

As ações de educação e de promoção em saúde voltadas para os aspectos posturais precisam, portanto, considerar a influência do *habitus*; caso contrário, estão fadadas ao determinismo biológico e a normatização dos sujeitos. Não se trata de uma tarefa simples, principalmente quando historicamente o tema vem sendo abordado em seus aspectos puramente biomecânicos.

Diante dos desafios de romper com o modelo biomédico tradicional, bem como de formar novos profissionais de saúde capazes de atuar em equipe e de responder às necessidades do Sistema Único de Saúde, o projeto de extensão teve como princípios norteadores a indissociabilidade ‘mente-corpo’, a interdisciplinaridade, o trabalho humanizado e a participação popular.

OBJETIVO

Este artigo tem como propósito descrever a importância de se trabalhar o corpo considerando a integralidade dos sujeitos por meio do relato de algumas experiências com crianças em fase escolar desenvolvidas durante o projeto de extensão “Fisioterapia Coletiva: Ações no Morro Nova Cintra”, aprovado pelo CEP, parecer nº32564/2012.

Nossa principal proposta da extensão foi possibilitar a troca de experiências e permitir que as crianças pudessem apreender a definição mais rara sobre postura, aquela que muitos ainda não conhecem. Nossa postura é, por conseguinte, “determinada pela atitude corporal que colocamos o nosso corpo, historicamente influenciada e socialmente determinada sem estabelecer o que é certo ou errado” ([SOMEKAWA et al., 2012, p.04](#)).

Ao introduzir na discussão o lugar do agente social, do agente histórico, a Fisioterapia Coletiva, especificamente o projeto realizado na Nova Cintra, insere uma visão ampliada de corpo, mostrando, por intermédio de atividades lúdicas, “que é possível as crianças absorverem formas corporais e posturais sem a necessidade de imposição de normas ou prescrição de hábitos” ([SOMEKAWA et al., 2012, p.04](#)).

PERCURSOS DA EXTENSÃO

*As velhas histórias que na infância eu ouvia,
Hoje já não se contam mais
Reinos encantados, cavaleiros e seus cavalos.
Donzelas em perigo
E as brincadeiras alegres divertidas
Eram muitas as aventuras
Agora é só TV, internet, vídeo game
as velhas brincadeiras,
Já não se lembram mais!
Sai dessa TV vai pra rua brincar
Menino vai se sujar
Banho de chuva tomar
Roda peão, menino pega bandeira, pula pique, amarelinha.
Assente no chão menino preste atenção porque a historia Já vai começar.*
(História de Menino – letra e música de Arthur Fernandes Sant’Ana Antunes, 2007)

Por meio de um trabalho pedagógico interdisciplinar, composto por discentes de Fisioterapia e Psicologia da Universidade Federal de São Paulo do câmpus Baixada Santista sob supervisão de uma docente da área da Saúde Coletiva, propusemos às crianças de uma escola local atividades que lhes permitissem vivenciar o próprio corpo, conhecendo e reconhecendo formas corporais, ao mesmo tempo que interagissem com o grupo sentindo não somente o seu corpo, mas também o dos colegas.

Embora tivéssemos um plano de atividades estabelecido, buscamos respeitar a demanda de cada grupo trabalhado, levando em conta suas particularidades. Assim, oferecemos um cronograma flexível, propondo uma determinada atividade de acordo com o interesse, o entendimento e a receptividade de cada turma. Dessa forma, as crianças passam a aprender porque se interessam, dividindo com o grupo suas experiências, as brincadeiras preferidas, as emoções contidas e aquelas já marcadas nos corpos ainda em desenvolvimento, os significados de ser criança na comunidade da Nova Cintra, as dificuldades de se brincar na rua, da falta de espaços de lazer e dos limites impostos pela geografia do Morro e pela falta de infraestrutura do ambiente público.

A canção “História de Menino”, em epígrafe, ilustra fielmente as mudanças do brincar entre gerações. Nas novas configurações, onde a televisão, o computador e o vídeo-game são os protagonistas, fica evidente que o corpo também sofre transformações, passando de ator a “espectador” das brincadeiras. Cabe aqui pensar como a corporeidade é vivenciada por essas crianças, como suas posturas são alteradas e como podemos contribuir para a resignificação do corpo e dos seus movimentos ainda em fase de desenvolvimento. Para isso, propusemos atividades que permitissem aos alunos revivenciar situações cotidianas com um olhar atento a suas sensações e posturas, na tentativa de possibilitar a experimentação de movimentos, reelaborar vícios posturais e dar atenção às emoções envolvidas.

[Piaget \(1994, p. 97\)](#), grifo nosso), afirma que “[a consciência corporal] é algo que se desenvolve naturalmente na infância, se esta [a criança] tiver permissão de conhecer seu corpo, o que implica ‘experimentar os movimentos’, utilizá-los com desenvoltura e ter a sensação de domínio deste corpo”.

Como podemos observar, em detrimento dos aspectos cognitivos e racionais, o ambiente escolar não valoriza a corporeidade das crianças, bem como sua expressão emocional, dicotomizando corpo e mente. Baseados nisso, buscamos repensar a

importância da expressividade emocional e corporal no contexto escolar, e a relevância de se considerar a integralidade do sujeito criança e suas potencialidades.

O projeto, em sua maior parte, foi desenvolvido com turmas de segunda, terceira e quarta séries durante o segundo semestre de 2011. Dentre as atividades propostas, algumas foram elaboradas para serem desenvolvidas individualmente, outras em duplas e outras, ainda, coletivamente, em sua maioria. Segue descrição das atividades no Quadro 1, baseado nos diários de campo:

Quadro 1. Descrição das atividades realizadas no Projeto de Extensão.

Atividades	Conduas	Objetivos
Desenho do próprio corpo	Desenhar o próprio corpo individualmente em folha de papel.	Sem fazer sugestões às crianças, permitir que elas se representem no desenho da maneira que se percebem.
Desenho coletivo do corpo em cartolina	Usar como molde uma das crianças para que seu corpo represente os demais. Livremente as crianças desenham os elementos do corpo que consideram importantes.	Por meio do trabalho coletivo e da negociação entre as crianças, entender quais aspectos elas consideram fundamentais na composição do corpo, desde órgãos a vestimentas.
Tipos de marcha	Andando livremente, as crianças desempenham diversos tipos de marcha, tais como marcha de alguém com salto, com preguiça, de um soldado, carregando mochila, com ansiedade, etc.	Entender como fatores físicos e psicológicos podem alterar nossa postura e a relação entre nossas emoções e o corpo.
Mímica corporal	Individualmente as crianças se dispõem a fazer a mímica de um determinado sentimento escolhido por elas mesmas. Em forma de gincana as demais crianças tentam adivinhar qual é o sentimento representado.	Demonstrar que também expressamos nossos sentimentos de forma não verbal e que nossa postura pode ser alterada por eles.
Dinâmica dos sentimentos	Identificar os sentimentos expressos em algumas imagens e compartilhar com os colegas uma situação em que já teve uma sensação semelhante e que lhe marcou.	Promover um espaço de troca em que as crianças tenham a oportunidade de se expressar a respeito de sensações que lhe foram marcantes.
Escola de Coluna	Bloco de atividades que discute as estruturas da coluna, seu funcionamento e os vícios posturais.	Promover a consciência de como se organiza a coluna nos contextos das atividades diárias e de condutas que podem protegê-la.

Sensação de desconforto	As crianças permanecem em posturas estáticas por alguns segundos até sentirem qualquer forma de desconforto. Assim que a sensação de desconforto for percebida, a mesma deverá mudar a postura.	Exercitar a mudança de postura logo após a percepção de desconforto, ressaltando a importância de não se permanecer em uma mesma postura até que esta gere dor.
Dinâmica do toque	Cada dupla deverá tocar os ombros e braços do colega, sentindo o delineamento muscular, proeminências ósseas, etc. As crianças são instruídas a sentir através do toque e a massagear.	Sentir por meio do toque a anatomia do corpo; identificar regiões tensas e reconhecer seu próprio corpo através do corpo do outro.
Relaxamento	Promover um relaxamento depois de uma atividade agitada; propor que cada criança imagine um sonho que possui e depois o compartilhe.	Preparar o retorno das crianças a sala de aula e trabalhar a consciência corporal e mental por meio de exercícios de respiração, concentração e visualização.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Durante o desenvolvimento das atividades, notamos que algumas crianças se apresentavam um tanto rígidas, policiando seus movimentos, diferentemente do que se esperaria da conduta de crianças com grande expressividade e vivacidade.

Como exemplo, podemos tomar a atividade da marcha, cujo objetivo era identificar as posturas que o corpo passava a adquirir de acordo com a marcha desenvolvida. Durante a brincadeira pedia-se para que todos andassem como soldados durante alguns instantes e que notassem o que parecesse ser próprio do andar do soldado. Eles mesmos executaram, sem perceber, como a colocação ereta da coluna, o ritmo ao caminhar, o peso das botas batendo no chão, os braços alongados e rígidos, a expressão facial de seriedade, entre outras características. Percebemos que algumas crianças se entregavam à proposta e assimilavam o objetivo, permitindo-se brincar com a expressividade e com o próprio corpo. Entretanto, outras crianças pareciam não se permitir essa brincadeira com o corpo, como se experimentar essas sensações corporais fosse semelhante a uma apresentação entre dois desconhecidos que não fazem questão de se conhecer.

Para compreender um pouco dessa rigidez nas crianças, sujeitos dos quais se espera uma maior mobilidade, [Pereira \(2008\)](#), ao estudar os trabalhos de Wilhelm Reich, destaca que não é só por meio dos movimentos corporais que os indivíduos podem expressar suas emoções, mas que elas também são expressas por meio da imobilidade. A rigidez corporal pode ser um dispositivo de proteção de nossas emoções, pois, na medida em que “protegemo-nos das emoções através das couraças musculares, [restringimos] nossa expressividade” [\(PEREIRA, 2008, p.159\)](#). E ainda,

quando temos a possibilidade de entrar em contato com nossa sensibilidade e expressá-la corporalmente, ou seja, não só por meio da verbalização, mas de gestos, de atividades artísticas e lúdicas, podemos nos libertar [...] de padrões arraigados e castradores, tomar consciência do poder expressivo de nosso corpo, abrir infinitas perspectivas para um trabalho mais criativo, crítico, humano e prazeroso [\(PEREIRA, 1992, p. 141\)](#).

Os desenhos feitos em papel, visualizados nas Figuras 1 e 2, mostram as diferenças entre as percepções corporais, os tamanhos dos desenhos e os detalhes apontados pelas crianças. Todos receberam a mesma orientação, isto é, que desenhassem a si mesmos da forma que achassem melhor, de maneira simples, do jeito que quisessem.

Entretanto, mesmo o desenho sendo livre, muitos deles apagaram tudo o que haviam desenhado alegando não saberem se desenhar ou o antigo desenho estar feio. Outras, mesmo dizendo que gostam de desenhar e pintar, sentiram dificuldade de representar a si mesmas, passando a desenhar um parente, o pai, a mãe. Um dos meninos desenhou um grande garoto ocupando quase toda a folha e se preocupando com vários detalhes do corpo. Ao fazermos contato com o menino, ele nos disse que o personagem do desenho não era ele, mas seu irmão mais velho, que ele admirava muito, embora apanhasse dele algumas vezes. Ou seja, na escolha por representar a figura de alguém por meio do desenho, ele escolheu alguém significativo para si, que achava grande e forte, ilustrando-o dessa forma no papel.



Fonte: desenhos elaborados por alunos do terceiro ano. Tamanho médio do desenho do corpo 14 cm.

Figura 1. Exemplos de três desenhos do corpo “eu grande e forte”

Até mesmo quando algumas crianças alegavam não quererem participar de uma atividade, isso poderia ser um elemento importante em nossa discussão. Uma das meninas, que pareceu ser a menor da classe – e talvez, por esse motivo, fosse discriminada pelos colegas – demonstrou, por meio de seu desenho, a forma como se via, uma menininha bem pequena em comparação ao restante da folha, visto que mal dava para distinguir no desenho os braços, tronco, pernas etc.

Ela tem uma percepção tão minúscula e inferior de si, que seu desenho era tão pequeno que não dava pra identificar [...] apagava e desenhava repetidas vezes, até que apagou de vez e guardou a folha com a meta de fazer em casa para trazer na próxima semana (Diário de Campo- Larissa e Gabriel, 21.11.2011).



Fonte: Desenhos elaborados por alunos do terceiro ano. Tamanho médio do desenho do corpo 4 cm.

Figura 2. Três desenhos do corpo “eu pequeno e fraco”

Um dos meninos relatou que gostava de desenhar, mas que não iria desenhar si mesmo porque ele não era capaz, pois era gordo e feio. Isso ocorreu na primeira atividade que desenvolvemos com a sala dele. No mesmo dia, ao término das atividades, propusemos um abraço coletivo entre todos os alunos, sua professora e nós do projeto. O mesmo menino do desenho repudiou a ideia, dizendo ironicamente “abraço coletivo, eu hein!”. Contudo, no decorrer dos encontros fomos percebendo que ele estava cada vez mais disposto a participar e interagir com os demais colegas. Tanto que, se antes ele se negava a desenhar por se achar feio e ridicularizava o abraço coletivo, pouco a pouco foi demonstrando sua mudança, passando a participar ativamente das propostas e a se despedir de nosso grupo dando um grande abraço.

A respeito dessa atividade, destacamos a resistência que os alunos demonstraram de representar sua própria imagem. Embora dissessem que gostavam de desenhar, encontraram bastante dificuldade de desenhar si mesmos, ora pedindo ajuda para iniciar o desenho, ora apagando tudo que haviam feito. Uma das meninas, que teve dificuldade de fazer os primeiros traços, logo após o término do caprichado desenho, disse que não havia gostado, pois seu cabelo era feio e ela gostaria de ter seios maiores. Percebemos que não era o desenho que estava em questão, mas sua imagem ali representada que não a agradava.

Destacamos aqui que estávamos trabalhando a imagem corporal de crianças da segunda série. Como será que essa criança lida com o sentimento de não corresponder a um padrão, que embora seja construído cultural e economicamente, seja incitado em inúmeros contextos de formas mais sutis?

No texto “O Camponês e seu Corpo”, [Bourdieu \(2006\)](#) demonstra como o homem camponês internaliza uma imagem que os outros fazem dele a partir dos novos referenciais urbanos. O camponês passa a ver seu corpo como um corpo marcado pelos traços da vida rural, levando-o a adotar uma postura introvertida que ajuda a explicar as altas taxas de celibato na região de Béarn (França) na segunda metade do sec. XX. Segundo o autor ([2006, p.85](#)), “é preciso admitir que as técnicas corporais constituem verdadeiros sistemas, solidários a todo um contexto cultural”.

Segundo [Barros \(2005, p. 551\)](#), “as experiências da imagem corporal são permeadas por sentimentos sobre nós mesmos”, ou seja, o modo como nos percebemos relaciona-se com a maneira que vivenciamos nossos corpos.

A partir de outra atividade, a dinâmica da mímica, em que as crianças deveriam expressar corporalmente o sentimento que escolhessem, também pudemos observar a demanda dos próprios alunos em expressar conteúdos significativos para eles. Algumas

das emoções escolhidas para serem representadas foram: raiva, depressão, cansaço, paixão. Compreendemos que a escolha de cada uma delas teve um critério que não necessariamente tenha sido racionalizado. A aluna que escolheu fazer a mímica de “alguém que está apaixonado”, depois da brincadeira, em forma de segredo nos contou que gostava de um amiguinho. Quando, na temática da depressão, uma das crianças perguntou o que exatamente era “depressão”, um outro colega disse que, por conta da depressão de sua mãe, ele já tinha ido a um terapeuta.

Foi interessante observar que as crianças traziam para a conversa temas significativos em suas vidas, que marcaram situações, mas que o ambiente escolar muitas vezes não incentivaria a discussão. Esse aspecto nos ficou claro tendo em vista surpresa de uma das professoras das classes trabalhadas ao conhecer algumas circunstâncias importantes da vida de seu alunos. Ela comentou que em dois anos consecutivos com aquela sala e mantendo-se próxima a eles, nunca tinha tido a oportunidade de conhecê-los por outras perspectivas, inseridos em outros contextos.

Tivemos a mesma percepção em outras atividades, como a dos sentimentos, nas quais os alunos falaram sobre suas sensações em determinadas situações vividas por eles. Como material ilustrativo, utilizamos recortes de revistas com algumas cenas chave para ajudá-los a iniciar nossa atividade, tais como um sujeito aparentando medo, um casal de namorados e crianças felizes, por exemplo. Livremente, foram fazendo associações entre as imagens dos recortes e fatos de suas histórias, compartilhando conosco e com o restante da turma. Tomando um dos temas como exemplo, mediante a figura do sujeito com medo, quase toda a sala contribuiu com a discussão, da qual relatamos estas colocações, entre outras, como exemplo: “fico com medo quando alguém da minha família morre” e “tenho medo dos meus pesadelos”.

Esses foram alguns exemplos da nossa experiência com a temática do corpo e da expressão das emoções no ambiente escolar e de como as construções sociais compõem o corpo, que assume um emaranhado de significados além dos que a carne e osso representam. Quando observamos um comportamento ou uma postura, não podemos simplesmente desconsiderar que o mesmo vem carregado de uma história pessoal, é diretamente influenciado pelo contexto social em que está inserido, está relacionado a um padrão estético valorizado culturalmente e é disciplinado conforme uma pedagogia que normaliza e domestica os corpos. Com isso, podemos dizer que os corpos, a todo momento, refletem e reforçam um padrão cultural. Em “Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?” Sayão contribui com a bela citação “quando me refiro ao corpo, não o faço para designar unicamente a dimensão material do ser humano – a carne – também isso, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele” ([SAYÃO, 2008, p.94](#)).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo que sente, o corpo que paga, o corpo que carrega, o corpo que declara, o corpo que adoce, o corpo que brinca, o corpo que se idealiza, o corpo que se tem. O corpo é como se fosse um grande órgão onde as sensações são dadas, e que é atravessado pelo mundo em que está inserido. A todo o momento recebemos prescrições de condutas em relação ao corpo, o que é certo ou errado, bonito ou feio, saudável ou prejudicial à saúde. E quando falamos de postura, essas normas podem ser facilmente percebidas. Por esse motivo, zelamos por desenvolver um projeto que não reproduzisse esse padrão prescritivo, com um trabalho unicamente voltado à prevenção, mas também à promoção de saúde, com o objetivo de construir possibilidades de autocuidado junto

aos atores sociais envolvidos. Contudo, devemos considerar demais elementos nesse processo.

Quando iniciamos nossas práticas dentro do ambiente escolar, estávamos empoderados do saber universitário, que antes mesmo das relações serem construídas, nos colocou em um patamar superior. Pensando com [Foucault \(2005\)](#), o saber também é uma forma de se exercer poder, portanto, tivemos que ficar atentos à nossa postura de estudantes da área da saúde frente à proposta do projeto – de construir junto - para não impormos o saber trazido do meio acadêmico como única verdade. Para isso, preocupamo-nos em investir em uma relação de proximidade com as crianças, contando com sua participação na construção do entendimento e na apropriação dos conteúdos, e fundamentalmente, pensando no sentido daquilo que estava sendo trabalhado em suas vidas.

Por meio do desenvolvimento das oficinas com as crianças, buscamos exercitar junto a elas um olhar para si, estabelecendo interações entre o que parece pertencer à interioridade e exterioridade de si mesmo, na tentativa de quebrar a dicotomia corporeamente. É no corpo que as emoções são sentidas, e quando contidas, o corpo também sofre alteração e se denuncia, seja na rigidez ou na hiperatividade.

Na medida em que exercitamos esse novo olhar, damos conta de nossas sensações e de nosso corpo, permitindo uma maior atenção àquilo que se passa conosco e com o outro, por meio das trocas de experiências. Favorecemos assim, a elaboração e resignificação de conteúdos que muitas vezes são reprimidos, desvalorizados, subjulgados, incentivando sua expressão por meio da fala, do desenho, das brincadeiras.

Quando o sujeito é compreendido integralmente, quando o “bagunceiro” passa a ser visto além do seu rótulo de desajuizado, quando o “comportado” deixa de ser visto apenas como o “bom aluno”, quando o doente é compreendido além de sua doença, o sujeito se sente mais capaz e ativo na sua própria história, abrindo caminho para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Consideramos, também, que o elemento transferencial foi importante no desenvolvimento do projeto, pois na medida em que o vínculo foi se estabelecendo, nossos encontros semanais foram cada vez mais sendo aguardados ansiosamente pelas crianças, conforme nos foi relatado por uma professora do terceiro ano. Além disso, nossas vivências particulares também contribuíram para que todos juntos pudéssemos construir uma bela relação, aprendendo a trabalhar em equipe, a valorizar o saber do outro e, principalmente, construir vínculos capazes de transformar as práticas em saúde, tradicionalmente fadadas à superficialidade devido à supervalorização das técnicas e dos saberes científicos.

A melhor devolutiva que tivemos, além dos abraços e das “cartinhas” expressando o carinho pelo grupo de extensão, foi perceber a mudança de comportamento de muitos deles durante o projeto. As crianças passaram a se expressar mais, a dar mais atenção à fala do outro e ao corpo, sempre nos dando exemplos da relação que faziam entre o que havia sido discutido conosco e de situações vivenciadas em seus lares, na rua, na própria escola.

Acreditamos que projetos como o descrito possam não somente ser realizados em outras localidades, mas que, futuramente, possam também fazer parte do Programa Saúde na Escola (PSE) e/ou dos Projetos Pedagógicos das escolas. Ainda há barreiras para a ampliação e consolidação de projetos semelhantes, como a falta de reconhecimento social deste campo de saber (acadêmico e popular), a insuficiência de políticas públicas efetivas na Atenção Primária à Saúde dentro das escolas, bem como a falta de apoio financeiro. Por outro lado, para todos os profissionais e estudantes que almejam exercer a prática social concreta, este relato buscou mostrar um dos caminhos

possíveis na promoção de ideias e ações capazes de contribuir efetivamente na promoção a saúde.

Submetido em 25/10/2012

Aceito em 28/05/2013

REFERÊNCIAS

[BARROS, D. D.](#) Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. **História Ciências Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 547-554, maio/ago., 2005.

[BOURDIEU, P.](#) O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 83-92, jun. 2006.

[BOURDIEU, P.](#) **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia kabila. Oeiras: Celta, 2002.

[DAMÁSIO, A. R.](#) **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

[FINCO, D.](#) A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

[FOUCAULT, M.](#) **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

[KELEMAN, S.](#) **O corpo diz sua mente**. Tradução de Maya Hantower. São Paulo: Summus, 1996.

[PEREIRA, L. H. P.](#) Corpo e psique: da dissociação à unificação : algumas implicações na prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2008.

[PEREIRA, L. H. P.](#) **Decodificação crítica e expressão criativa**: seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

[PIAGET, J.](#) **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

[SAYÃO, D. T.](#) Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, no. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

[SAYÃO, D. T.](#) Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

[SOMEKAWA, A. S. et al.](#) **Saúde na escola**: o que é certo ou errado quando se trata de postura? 2012 (No prelo).

[UCHÔGA, L.A.R.; PRODÓCIMO, E.](#); Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz** : Revista de Educação Física, Rio Claro, v.14, n.3, p. 222-232, jul./set. 2008.

[VAZ, A. F.](#) Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002a.

[VAZ, A. F.](#) Aspectos, contradições e mal-entendimentos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, v.13, n. 19, p. 7-11, 2002b.

[WACQUANT, L.](#) Esclarecer o Habitus. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul.-dez. 2007.