

O corpo também ensina – mediações da linguagem não verbal no trabalho docente

*Roseli A. Cação Fontana**

Resumo

A pesquisa apresentada neste artigo nasceu das recorrentes referências à corporeidade dos professores, apreendidas nos comentários, relatos e memórias de estudantes sobre seus tempos de escola. Indagando pelos sentidos de que se revestem o corpo do professor e seus gestos nas relações de ensino produzidas no cotidiano escolar e como essa corporeidade mediatiza e constitui a subjetividade dos sujeitos que delas participam, o estudo desenvolveu-se ao longo de um ano letivo numa escola de ensino fundamental. Nele procurou-se descrever e compreender a dinâmica gestual intersubjetiva tecida entre professoras e alunos dos anos iniciais na sala de aula e em outros espaços e momentos do ambiente escolar, tais como a chegada e a saída da escola, o recreio no pátio, a volta à sala de aula. Os postulados teórico-metodológicos de Bakhtin sobre a linguagem e as contribuições da história cultural sobre a educação do corpo fundamentaram a investigação.

Palavras-chave: Educação. Linguagem. Corpo. Trabalho docente.

Introdução

O interesse pelas mediações da linguagem não verbal no trabalho docente foi-me despertado pela recorrência com que a corporeidade dos professores emergia nos comentários das crianças, apreendidos no cotidiano de minhas relações com elas nas escolas, e nas memórias e relatos de professores sobre seus tempos como estudantes, no âmbito da educação inicial e continuada, deixando em segundo plano os conhecimentos que aqueles profissionais lhes haviam deliberadamente ensinado.

Os corpos dos professores, nesses relatos, longe de aparecerem como um

* Professora Doutora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP. Membro do Grupo de Pesquisa AULA - Trabalho Docente na Formação Inicial. E-mail: roap@uol.com.br

Recebido: 17/03/2011 – Aprovado: 25/04/2011

complemento da fala professoral pública¹ e do aprendizado racional, reconhecidamente duas especificidades da atividade docente no imaginário social, delas se desgarravam, sendo descritos em seus gestos, expressões faciais e modulação da voz, em seus cheiros impregnantes, nas roupas utilizadas, em suas manifestações emocionais, evidenciando o quanto a linguagem não verbal, entrelaçada às palavras proferidas e professadas pelos professores, afetara os participantes das relações de ensino.

Com base nos pressupostos de Bakhtin (1986, 2003) acerca da linguagem e da constituição social da subjetividade, procurei compreender os efeitos de sentido suscitados pelo corpo que ensina por meio de uma investigação centrada nos modos de sociabilidade postos em circulação e mediados pela materialidade sígnica dos corpos dos professores nas relações que se desenvolviam na sala de aula e em outros espaços e momentos de convivência, no cotidiano das séries iniciais de uma escola de ensino fundamental.

Com base nas descrições detalhadas e nas videograções, procurei compreender a dinâmica relacional instaurada e sustentada pela linguagem não verbal em suas relações com o lugar que a atividade docente ocupa na divisão social do trabalho, com as especificidades de que essa atividade se reveste no imaginário social e com os modos como a gestualidade escolar, constitutiva dos papéis sociais de aluno e de professor, dialoga com as formas de dizer, pensar e vivenciar o corpo em circulação na contemporaneidade.

No texto ora apresentado, a pesquisa em seus pressupostos teórico-metodológicos é, inicialmente, discutida; em seguida, caracterizo o modo como foi realizada, apresento seus achados e as análises conduzidas com base neles.

O corpo como linguagem – questões teórico- metodológicas

Embora a pesquisa desenvolvida estivesse voltada para a compreensão da docência, em sua condição de prática histórica constitutiva do “ser profissional” e da subjetividade daqueles que se integram a esse ofício, questão recorrente em meus estudos,² envolvia um elemento novo – o corpo como linguagem – aproximando-me de um objeto complexo, multifacetado e fugidio.

Materialidade biológica da existência de uma espécie que se desenvolve em um processo histórico-cultural, o corpo é, a um só tempo, organismo e cultura. Como os homens não são anjos desmaterializados, “não há cultura sem corpo” (FREIRE COSTA, 2009), e como o corpo não é apenas visto, percebido, mas significado, interpretado, não há corpo sem cultura (BAKHTIN, 1986).

Todo gesto ou processo do organismo, assinala Bakhtin, seja a respiração, a circulação do sangue, sejam os movimentos do corpo, a articulação, a mímica, a reação aos estímulos exteriores, adquire um valor semiótico nas relações sociais, em que cada indivíduo apreende sua própria corporeidade e expressividade pela/na mediação da corporeidade

e possibilidade expressiva do outro, reconhecendo-se como ser humano e como pessoa singular e reconhecendo o outro como seu semelhante e sua diferença. É nas relações sociais que o corpo é elaborado como um “eu-para-o-outro” e um “eu-para-si”.

Assim, ao falar sobre os corpos e com os corpos, fala-se de marcadores orgânicos e culturais que permitem compreendê-lo tanto em suas especificidades imediatas quanto em suas transformações ao longo da história individual-social. Organicamente, o corpo cresce, amadurece, se reproduz, envelhece. Culturalmente, o corpo de cada indivíduo torna-se, por meio da educação (entendida em sentido amplo), parte do gênero humano, dividido em sexo, idade, classe social, atividades desempenhadas, lugar e momento, condição sanitária, costumes, posição político-ideológica e também religiosa (SOARES, 2006).

A cultura, que caracteriza o humano no homem, não é transmitida geneticamente. Como produção histórica e social, está posta como condição de existência de cada ser humano que nasce e é apropriada e elaborada por ele nas relações sociais de que participa. O corpo é o primeiro lugar onde a mão adulta marca a criança, impondo os limites sociais e psicológicos da conduta de seu grupo social (VIGARELLO, 1978, p. 9), por meio da vestimenta, do controle dos movimentos, de suas reações instintivas e da significação dos processos do seu organismo. Os choros, espasmos e movimentos da criança recém-nascida são processos orgânicos que adquirem

um valor semiótico na relação social do adulto com ela. Interpretadas e controladas pelos adultos em um movimento de integração do rebento humano ao grupo social de que se tornou parte ao nascer, as funções orgânicas transformam-se em significados e sentidos culturais, expressam práticas e valores que marcam o horizonte social daquele grupo e de uma época, permitindo seu reconhecimento como ser humano, como parte daquele grupo e daquele tempo e como pessoa singular dentro deles.

É a cultura, inscrita nos corpos, que confere a cada indivíduo reconhecimento social, moral e psicológico (REVEL, 1991, p. 172) nas relações sociais entre sujeitos concretos. O corpo não se basta a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora para se configurar. Como signos não verbais, as roupas, as posturas, a gestualidade, as expressões faciais, os odores organizam-se em uma linguagem que situa os indivíduos nos tempos e nos espaços sociais, que remete a valores, códigos, sentidos, sensibilidades e suscita réplicas.

Ao longo da história humana, modelos diversos, indissociavelmente culturais, psicológicos e políticos, de como se apresentar como corpo, na diversidade das relações sociais e de lugares nelas ocupados, foram se produzindo e contrapondo. A esses modelos corporais correspondem conjuntos de normas e de técnicas para inscrever nos corpos significados e sentidos sancionados e para coibir os não aceitáveis.

Como portadores de inscrições históricas (aceitáveis e não aceitáveis em

determinados tempos e lugares), os corpos compõem, então, uma escritura; contam uma história; sintetizam em si as disputas de poder entre as diversas instituições sociais que buscam padronizar condutas e normatizar comportamentos. Por isso, Certeau (1994, p. 231) sinaliza, acertadamente, que “a lei se escreve sobre corpos”.

No entanto, mesmo sendo a primeira forma visível de apresentação do indivíduo ao mundo, o corpo e sua gestualidade são objetos de estudo fúgidios, na medida em que não deixam marcas precisas. Os gestos desenham-se e desfazem-se no ar; as expressões fisionômicas, os sorrisos, os odores, também. Permanecem como signos e deles nos aproximamos pela palavra, pelo desenho, pelo retrato, pela fotografia, pelo filme, ou seja, mediados por outras linguagens: os registros verbais e as imagens.

Os registros verbais não traduzem em palavras a materialidade expressiva do corpo, antes a significam. Nas imagens dos desenhos, retratos e fotografias, o movimento, que caracteriza o corpo em funcionamento e as relações entre os corpos, é congelado. Nas filmagens, ao nos reencontrarmos com a gestualidade sendo encenada, indagamo-nos como fazer referências ao seu acontecimento e à sua coreografia no processo da pesquisa.

O corpo também se revela fúgido na naturalização com que é vivenciado. Apesar da constante mediação da linguagem não verbal em todas as relações sociais e do quanto orienta nossos modos de agir, constituindo a base das regras de conveniência,³ raramente nos atemos a ela. “Esquecemos”, na maioria das relações cotidianas, que ao nos dirigimos a alguém o fazemos de corpo

inteiro e que somos afetados pelo corpo inteiro de nossos interlocutores. Só nos damos conta do quanto a dinâmica das relações interpessoais é mediada pelo não verbal, que se entretetece às palavras enunciadas, reafirmando-as, desmentindo-as, provocando-as, regulando-as, nas situações que produzem estranhamento, quebra do reconhecimento e da aceitabilidade.

A naturalização da mediação do corpo também constitui os professores, que pouco se atêm à dimensão corporal de sua atividade, aos gestos de sua profissão ou aos efeitos que têm sobre o aprendizado, embora deles se utilizem intensamente. Presos na armadilha naturalizadora das condutas, os professores vivem a ilusão, aprendida nos cursos de formação, de que o que fica da relação de ensino para os alunos são os conhecimentos escolares, cuja apropriação mediatizam, “esquecendo-se” de que o texto oralizado, que marca essa profissão,⁴ emana de um corpo, “é um sopro, pneuma, que atravessa os labirintos dos órgãos da fala carregando o calor, a pulsação, o hálito desse corpo” (MENESES, 1988). A voz, audível, conforme assinala Zumthor (1993), projeta o corpo no espaço da performance, tornando-o visível.

A escolarização dos corpos

A visibilidade do corpo não escapou à tradição retórica de onde saíram as práticas de ensino (BARTHES, 1988). Aten- ta ao fato de que os gestos e as expressões fisionômicas indiciam disposições psicológicas e significam nas relações de interlocução, a retórica sistematizou-os

como um poderoso elemento de comunicação, evidenciando que não é qualquer gesto que convence o outro, como também não é qualquer gesto que mantém a audiência atenta ao orador (HAROCHE, 1998). Com base na expressividade corporal, a retórica também prescreveu a contenção dos gestos no exercício da preleção, definindo-os como um acompanhamento da palavra, submetidos a ela e ao seu funcionamento.

Segundo Haroche (1998), a contenção é um dos elementos essenciais de uma antropologia histórica e política das formas do laço social nas sociedades ocidentais.

Norma social, exigência ética, imperativo político, o preceito da contenção e de retenção das atitudes e dos gestos acompanha no mesmo processo o exercício do governo de si, como dos outros [...]. O que é de fato a contenção? Uma capacidade, no sentido próprio da palavra: o corpo é um receptáculo fechado, ameaçado do interior e do exterior, pois o que coloca em risco a “contenção” são os arroubos, os excessos, o que não é controlado, o que em si não é governado; mas também o ingovernável no outro; são ainda as trocas, percebidas como uma ameaça à integridade, à identidade, à virtude, enfim, de cada um. Trata-se de um modelo psicológico. Implica a consciência, o reconhecimento do próximo e o respeito por ele, ao mesmo tempo que constitui uma delimitação de si; as disposições psicológicas tais como a reserva, a moderação, a retenção, o controle e a prudência vêem-se literalmente requisitadas pela contenção (p. 44).

Assentada em “uma nova atitude em relação ao corpo, ao próprio corpo e

ao do outro” (ARIÈS, 1991, p. 11), que se desenvolveu e se consolidou ao longo da modernidade, a contenção, difundida, a partir do século XVI, por manuais de civilidade, que prescreviam regras de uso do corpo e normas de como se apresentar em diferentes âmbitos das relações sociais, substituiu, nas relações interpessoais, o corpo a corpo, o toque, pelo contato face a face, privilegiando o olhar: o falar pelo olhar, o falar ao olhar.

Essa política psíquica de autocorrecção alcançou o corpo infantil, que até o século XVIII fora entendido como secundariamente formativo. A partir dos oitocentos opera-se uma inflexão no sentido da construção social do corpo da criança, a partir dos parâmetros da contenção e do autocontrole, através da educação deliberada no âmbito da família e da escola, por meio de rituais educativos de persistência e exaustividade (OLIVEIRA, 2005; BOTO, 2007).

Tal inflexão também alcançou os corpos dos professores e as exigências que lhes passaram a ser feitas no exercício do magistério. Nesse sentido, cabe lembrar as preocupações disciplinadoras da docência expostas nas propostas didáticas de Comenius (1985), datadas de 1657. Nessas, o olhar já era enunciado como uma forma de controle fundamental à implementação do ensino coletivo, compondo, com outras condutas corporais específicas (distanciamento, seriedade, retidão, controle e contenção dos gestos e das emoções), o ritual de controle de classe, assentado na visibilidade de todos os alunos pelo professor e do professor por todos os alunos ao mesmo tempo.

As descrições e as análises das “técnicas disciplinares” e dos “recursos para o bom adestramento” feitas por Foucault, com base nos regulamentos das instituições médicas, militares, industriais e escolares dos séculos XVII e XVIII, explicitam as raízes genéticas dos códigos corporais a serem seguidos pelos professores no ritual da aula e do controle de classe, os quais se converteram em signos da linguagem peculiar à profissão de professor na esfera da instrução pública primária, organizada e regulamentada pelo Estado, que se espalhou quase que simultaneamente por todo o mundo ocidental a partir do século XIX.

Implementada no âmbito de uma aguda preocupação societária com o processo de formação de massas, a instrução pública primária, assentada no ensino coletivo e seriado, concebida como uma extensão “melhorada” do lar (CUNHA, 2000) e como forjadora de hábitos, valores, comportamentos e condutas do mundo moderno, industrial e urbano, que se consolidava (OLIVEIRA, 2005), investiu sobre as formas de trato com o corpo dos alunos por meio da organização diligente e metódica de seus gestos e atitudes pelo professor, em condições exteriores aos seus atos de fala, tais como: a vigilância persistentemente exercida por seu olhar, o uso sistemático de um código de sinais gestuais para instaurar e regular as etapas do processo de ensino coletivo, a distribuição espacial do próprio professor e dos alunos em sala, o controle das atividades de ambos em termos de tempo e de sequenciação.

Naturalizado⁵ como uma condição própria da docência e do exercício da voz

professoral, o ritual de controle de classe, marcadamente não verbal, estipula, tanto quanto as regras segundo as quais a fala professoral deve ser expressa, as condições necessárias de contenção para que esta seja proferida: silêncio, atenção (real ou aparente) centrada no mestre ou na atividade por ele instaurada, controle dos movimentos corporais.

E, nesse aspecto, a escola e o currículo, embora não façam menções explícitas a essas regras corporais, na prática não só não as ignoram como contam com elas. Na escola, aprende-se a ficar sentado por muitas horas; a expressar gestos e comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos; a priorizar o ler, o escrever, o raciocinar em relação a outras tantas possibilidades de atividades. Mediados pelas práticas escolares valorizadas (e tornadas necessárias ao ensino coletivo), aprende-se na escola, como assinala Louro (1999), a olhar o outro e a se olhar; a ouvir, falar e calar; a preferir algumas palavras e alguns sons, alguns modos de se movimentar, alguns ritmos a outros.

No jogo ambíguo entre a naturalização (um aparente “esquecimento”) da dimensão corporal nas relações de ensino e sua utilização precisa e não ingênua em um projeto de civilidade, as maneiras de conduzir o corpo pelos professores não são apenas uma assinatura pessoal ou expressão de sua sensibilidade e de suas intenções; carregam as marcas da atividade docente, dos lugares que o professor e seus interlocutores ocupam na dinâmica das relações interpessoais instauradas na escola.

Nessas relações, os corpos de professores e de alunos usam o tempo e o

espaço de uma forma particular, que vai se constituindo pela mediação das tarefas intelectuais, as quais preparam os sujeitos para determinadas formas de ação, em detrimento de outras tantas possibilidades. Nessas relações, os professores são projetados como representantes da geração adulta portadora de atitudes racionalizadas e de contenção, a quem cabe “civilizar” as novas gerações, representadas nas crianças e jovens a quem ensinam, ou a gerações de adultos “não civilizados” plenamente ainda.

Em decorrência desse papel social, o lugar do professor é distinto, hierarquicamente, daquele dos alunos. Ele é uma figura de autoridade, a quem compete adequar os comportamentos dos alunos a um modelo a ser seguido cognitivamente e moralmente. O lugar ocupado autoriza, socialmente, que ele corrija as posturas de seus alunos, que corrija seus modos de falar, de tocar, buscando garantir a adequação dos usos que fazem de seus corpos a certa identidade de sujeito civilizado, fundada no controle sobre si mesmo: controle da atenção, controle dos movimentos, controle da escuta e da fala, controle da expressão das emoções e dos impulsos.

Os signos da contenção e do autocontrole instauram modos de convivência, de normalização e de hierarquização dos indivíduos, assentados em relações e significados corporais, de que o professor lança mão nas suas relações com os alunos e aos quais suas palavras se entrelaçam. Nessas condições de produção, nas relações de ensino escolares não são compartilhados apenas os conhecimentos, mas modos de vivenciar o tempo e o espaço, modelos de conduta

social desejável, modos de valorização do outro e de si mesmos.

Ainda que a instituição escolar não molde plena e completamente os indivíduos, marca a ferros os sujeitos que por ela passam, e esses sujeitos escolarizados, ao relembrares seus professores, mais do que os conteúdos formais ensinados por eles, evocam seus gestos, suas reações fisionômicas, sua entonação, suas vestimentas, sua adesão à contenção e os momentos de rompimento com ela, indicando o quanto a linguagem não verbal os constituiu como sujeitos, ensinando-lhes modos de ser e de se apresentar como alunos, como indivíduos, como corpos.

Dessa perspectiva, as análises de Foucault (1998), ao conferir materialidade corporal à relação professor/aluno, traduzindo-a em gesto, não só ampliam a compreensão da história da educação como uma história da “educação dos/nos corpos”,⁶ como ressignificam os modelos educativos como práticas sociais de normalização e de hierarquização dos indivíduos, assentadas em relações e significados corporais, aos quais as palavras se entrelaçam num movimento que vai da palavra ao gesto à palavra e do gesto à palavra ao gesto.

As prescrições derivadas da contenção e do autocontrole, detalhando os modos de agir, vestir-se e comportar-se que deveriam ser seguidos pelos professores em sala de aula, na escola e até mesmo fora dela, em função do lugar que ocupam no projeto de civilidade, passaram a compor os manuais de didática instrumental produzidos ao longo do século XIX e parte do século XX.

Com o ingresso das mulheres no magistério, a partir da segunda metade

do século XIX, essas prescrições passaram a ser detalhadas em razão de uma particular preocupação com a sexualidade. De modo a afastar da figura da professora as marcas distintivas de sua sexualidade, prescreveram-se trajés assexuados – discretos nas cores e nos talhes, que não evidenciassem as formas do corpo nem deixassem colo, pernas e braços à vista – e uma vida pessoal irretocável e discreta.

Articuladas e naturalizadas, essas diferentes formas de controle – controle da sexualidade, controle do corpo em termos da postura e dos movimentos, controle da atenção e das emoções – mediatizam as tarefas intelectuais escolares, significando-as como relações de cognição aparentemente não corporais.

Segundo Asurdi (1999, p. 90),

a aprendizagem de conteúdos (até hoje) é uma aprendizagem sem corpo, não somente porque o aluno necessita ficar sem movimentar-se, mas pelas características dos métodos e conteúdos de ensino, que o colocam num mundo bem diferente daquele no qual ele vive, pensa e integra com seu corpo.

O estudo desenvolvido

Entendendo o corpo como linguagem e a recorrência das referências a ele como traços da profissão docente, mais do que como impressões e/ou expressões apenas de caráter pessoal, optei por trabalhar nas interfaces entre linguagem e história. Ancorada nas teses de Bakhtin (1986) acerca da linguagem (verbal e não verbal) em funcionamento nas relações sociais, nas pesquisas de Haroche

(1998) sobre os complexos processos de subjetivação instaurados e regulados pelos gestos e na história das práticas educativas concernentes à civilidade e ao “governo de si”, em sua relação com a configuração da profissão docente na esfera da instrução pública primária, organizada e regulamentada pelo Estado, procurei apreender os sentidos de que se revestem o corpo do professor e seus gestos nas relações de ensino que se desenvolvem no cotidiano escolar.

Com o objetivo de compreender os sentidos suscitados pelas mediações da linguagem não verbal que acompanham as palavras no ritual da aula e de levantar indícios de seus efeitos na constituição socioindividual de professoras e alunos, iniciei uma investigação sobre essa temática, cujo disparador foi um estudo de caso desenvolvido como projeto de iniciação científica por uma aluna de graduação⁷ sobre as relações de proximidade corporal entre a professora e os alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Da parte de minha aluna, o interesse pelo tema surgiu do distanciamento corporal que ela, na condição de estagiária, observava entre as professoras e as crianças. Ela buscava compreender por que as professoras não mantinham um contato próximo com as crianças, não as tocavam e não se deixavam tocar. De minha parte, assumindo os gestos de proximidade e de afastamento como signos rituais na especificidade das relações hierarquizadas de ensino e no chamado “controle de sala”, o interesse era apreender os sentidos de que essas formas de relação entre os corpos de

professoras e alunos, entendidos como gestos de uma profissão, se revestiam para os sujeitos nelas envolvidos.⁸

Para estudar a dinâmica gestual intersubjetiva produzida entre professoras e crianças na de sala de aula e em outros espaços e momentos do ambiente escolar, tais como os momentos de chegada e de saída da escola, a saída para o recreio, o pátio e a volta à sala de aula, inseri-me em uma escola de ensino fundamental durante um ano letivo. Minhas observações, documentadas por videografações e descrições em diário de campo, centraram-se nos movimentos de proximidade/afastamento corporal entre os protagonistas das interações, nas interlocuções produzidas entre eles e nos comentários que faziam sobre a situação vivida.

Metodologicamente, o estudo aproximou-se dos princípios da análise microgenética⁹ e do paradigma indiciário.

Entendida como uma documentação dos processos de desenvolvimento em curso nas relações intersubjetivas, a análise microgenética envolve uma forma de construção de dados que requer atenção especial aos sujeitos focais como um todo, às relações intersubjetivas e às condições sociais de produção, resultando num relato minucioso dos acontecimentos e dos sentidos neles em circulação (GÓES, 2000). Por se voltar às singularidades e às minúcias de processos não observáveis diretamente, a análise microgenética beneficia-se dos apontamentos de Ginzburg (1989) acerca do paradigma indiciário, segundo os quais situações cujo conhecimento direto não é possível são compreensíveis,

semioticamente, pela interpretação dos sinais, dos indícios nelas inscritos.

Com base nos pressupostos dessas abordagens, analisei as relações de ensino mediadas pela corporeidade das professoras, buscando indícios dos processos de significação por elas instaurados.

O que se apreendeu nas situações observadas e analisadas

As observações realizadas evidenciaram uma dinâmica de alternância entre a proximidade/acessibilidade e o distanciamento/inacessibilidade dos alunos ao corpo da professora no cotidiano das relações escolares.

A acessibilidade era garantida a todos os alunos pelo ritual do cumprimento no início ou no final do dia letivo. Organizadas em fila, as crianças recebiam as professoras ou delas se despediam com um beijo no rosto. Mais do que uma proximidade afetiva, facultada à espontaneidade das crianças ou das professoras, o beijo de cumprimento, repetido cotidianamente, era um gesto de deferência, obrigatório, que sinalizava, juntamente com a fila, a passagem das crianças para o “estado de estudante”¹⁰ (McLAREN, 1991), ou a saída dele.

Assim, no contexto do ritual de cumprimento, a assegurada aproximação entre crianças e professora contribuía, contraditoriamente, para reafirmar a autoridade docente e, com ela, a distância hierárquica existente entre os lugares sociais de professora e de alu-

nos, despertando em ambos disposições psicológicas para o controle e a reserva de gestos e posturas necessários à organização da sala de aula.

Fora do ritual do cumprimento, as tentativas de proximidade corporal eram instauradas pelas crianças. Elas se aproveitavam das aproximações ocasionais das professoras no pátio, nos corredores, ou mesmo na sala de aula para tocá-las, pedindo, sem palavras, para serem tocadas. Eram as meninas que buscavam mais aberta e frequentemente essa proximidade por meio de gestos reservados. Elas tentavam, delicadamente, pegar as mãos das professoras, tocar-lhes os cabelos ou algum acessório da indumentária – um broche, um enfeite, um colar, o relógio –, ou simplesmente aproximavam seus corpos dos delas. Quando os meninos participavam dessa aproximação, costumavam ser objeto de zombaria por parte de seus companheiros.¹¹

A maioria das professoras observadas esquivava-se dessa proximidade, rompendo o gesto iniciado pelas crianças, afastando-as de si ou ordenando-lhes que se comportassem. Eram poucas aquelas que acolhiam os gestos de aproximação de seus alunos. Nesses casos, o acolhimento atraía outras crianças, que, antecipando a possibilidade de não serem recusadas, tentavam também se aproximar daquelas professoras, produzindo certo alvoroço em torno delas. A agitação gerada, por sua vez, resultava no afastamento das professoras e em pedidos de contenção, por parte delas, às crianças, retomando a distância como forma de fazer respeitar as condutas

corporais escolares de reserva e de controle das manifestações emocionais.

No interior da sala de aula, o olhar era o dispositivo dominante no exercício do ofício da docência. Ali, a maioria das professoras mantinha-se distante dos alunos, sentada à mesa ou próxima da lousa. À distância, procuravam ter ao alcance da vista os gestos, os comportamentos e os olhares de cada aluno, controlando-os por meio da expressão de seus rostos, de seus olhares e do tom de voz com que se dirigiam a eles.

Poucas professoras, em geral aquelas mesmas que acolhiam os gestos de aproximação das crianças fora do espaço da sala de aula, costumavam também se deslocar pela classe, aproximando-se dos alunos para acompanhar suas atividades e externar sua aprovação ou desaprovação em relação a seus modos de se comportar.

As professoras que circulavam entre as crianças e aquelas que permaneciam à frente da sala faziam uso do tom de voz, da expressão fisionômica e do modo de dirigir o olhar às crianças – olhando-as fixamente nos olhos – para expressar-lhes sua aprovação ou censura. Essas performances disciplinares orientavam-se no sentido de indicar às crianças que as professoras estavam vigilantes e que, por isso, não seria seguro abandonar seus deveres ou afastar-se dos limites prescritos sem serem percebidas.

Pela conduta corporal as professoras também sinalizavam a necessidade de que todas as crianças agissem apenas sob seu comando e indicavam, por meio de sinais de acolhimento/afastamento,

cumplicidade/recusa, aprovação/desaprovação, a posição de cada uma delas na classe.

Os “bons alunos”, em geral aqueles que davam provas de domínio de si, eram distinguidos pela atenção das professoras, que se dirigiam a eles com gestos delicados e em voz baixa. A desobediência às ordens da professora e as demonstrações de falta de controle de si eram comentadas, em voz alta, com toda a classe e as crianças que assim se comportavam eram colocadas sistematicamente à distância da atenção e do olhar das professoras, que a elas se dirigiam de cenho franzido e de modo rude. Muitas vezes as solicitações de atenção por parte dessas crianças eram ignoradas ou comentadas de forma irônica pelas professoras, sugerindo que aqueles que não obedeciam também não mereciam atenção.

Como assinala Haroche (1998), numa sociedade de ordens, a existência de cada um só se confirma e sublinha sob e pelo olhar do outro. Assim, pelo uso deliberado de gestos, olhares e posturas corporais, as professoras observadas faziam do próprio corpo um dispositivo de visibilidade da hierarquização dos alunos, instaurando o poder de uns sobre os outros e, por meio dele, fortalecendo o seu próprio poder sobre o grupo.

Esse modo de relação da professora afetava o conjunto dos alunos de diferentes maneiras. Percebendo as diferenças de tratamento e as prerrogativas reservadas a uns e outros, a maioria das crianças afastava-se dos colegas não valorizados, ainda que fora da escola fossem amigos e companheiros de

brincadeiras e de vizinhança. Os alunos não reconhecidos como “bons estudantes” eram frequentemente culpabilizados por seus pares pelos desvios disciplinares que irrompiam na sala de aula. Outras, em menor número, regulavam o comportamento das professoras, de modo a desobedecerem a seu controle sem serem percebidas, ou seja, vigiavam-nas tanto quanto eram vigiadas por elas. Essas crianças procuravam se certificar do êxito de suas táticas buscando abertamente demonstrações de cumplicidade e de aceitação por parte da professora em relação a elas. Também usavam essas demonstrações para provocar os alunos tidos como indisciplinados, provocando-lhes reações que eram inevitavelmente punidas pelas professoras.

Os alunos considerados indisciplinados, em geral, assumiam esse papel quebrando, aberta e deliberadamente, as regras de comportamento acordadas; também recusavam as relações de proximidade com as professoras.

No que tange às professoras, cumpre destacar que, usando o próprio corpo como um signo ritual de disciplinamento dos alunos, disciplinavam-se, ou seja, tanto quanto os alunos, elas eram reguladas pelas expectativas da instituição escolar e, na maior parte do tempo, reproduziam-nas em suas relações com as crianças. Sua proximidade ou distanciamento, bem como sua atenção às crianças, dependia não só dos modos como desempenhavam seu papel de “bons” estudantes nas relações de ensino, mas também do conceito de “boas professoras” (ou não) que elas próprias

gozavam entre seus pares, superiores hierárquicos e demais funcionários da escola, bem como entre as famílias dos alunos, em função dos modos como exerciam o controle de classe – uma expectativa da escola e das famílias –, marcado por condutas corporais específicas.

Mesmo nas situações de quebras e desvios da relação institucionalizada, apreendidas na forma de “descontroles” ou de aproximações deliberadas das professoras em relação a alguns de seus alunos, que indiciavam a tensão entre a reprodução e a não reprodução das prescrições profissionais, evidenciou-se que nas relações de ensino o disciplinamento por meio dos modelos de conduta social desejável de contenção dos gestos e dos movimentos não alcançava apenas os corpos dos alunos. Eles também eram um requisito para a conduta exterior das professoras, tornando-se parte de seus corpos.

Tanto na condição de reprodução do disciplinamento quanto na quebra de alguns de seus requisitos, o corpo, nas relações de ensino, longe de sua aparente naturalidade e neutralidade, instituíam sentidos, modelos de sociabilidade e lugares que não só constituíam os sujeitos e os inseriam em categorias distintas como operavam em favor de sua inclusão/exclusão.

The body also teaches – mediation of nonverbal language in teaching

Abstract

The research presented in this paper arose from recurring references to the embodiment of teachers, that appear on the comments, stories and memories of students about their school time. Its central question was how the teacher's gestures were meant and how they were experienced by the subjects, in social relations in the classroom and in other spaces and times of the school environment. The study was developed over one academic year in a elementary school. The theoretical-methodological postulates of Bakhtin, as well as the contributions of cultural history about the education of the body, substantiate the investigation.

Key words: Education. Language. Body. Teaching.

Notas

- ¹ Segundo Barthes (1998), a fala professoral é definidora da especificidade da atividade docente. Inscreve os professores como profissionais da palavra em duas outras esferas da atividade vocal relativas ao poder: o exercício eclesiástico e o das regras do direito. Essas três formas de atividade, relacionadas a saberes socialmente privilegiados, impregnados de poder e de verdade, indispensáveis à conservação do pacto social, reapresentam, em uma “performance teatralizada”, a voz do autor, da autoridade que as legitima.
- ² Veja-se nesse sentido Fontana 2000a, 2000b, 2002, 2007, 2008.
- ³ Entendem-se por “regras de conveniência” os modos de apresentação e apreensão de si e do outro, indispensáveis à convivência e à socia-

bilidade que, estabilizados e codificados, definem condições de aceitabilidade das atitudes nas diversas formas de relação social. Mayol (2000) destaca que as regras de conveniência são uma espécie de convenção coletiva que indica a cada um a maneira de se comportar em diferentes papéis sociais. Configuram um rol de “repressões minúsculas” (p. 49) e cotidianas que produzem comportamentos estereotipados que têm por função possibilitar o reconhecimento de alguém por um grupo. Norma coletiva, tácita, assentada no estilo indireto da economia de palavras e de explicações, que se faz legível nos corpos e nos gestos, a conveniência tem por função garantir e manter os contatos estabelecidos pelo costume dentro do grupo, sendo pesada o suficiente para excluir os excêntricos. Sendo o ponto a partir do qual alguém se torna legível para os outros, a conveniência se situa na fronteira entre a estranheza e o reconhecível e como suas regras não se enunciam abertamente, o tempo é um fator de grande importância para sua apreensão e compreensão. Nesse sentido, Mayol sinaliza que “cada usuário, por ela, se acha submetido a uma vida coletiva da qual assimila o léxico a fim de dispor de uma estrutura de trocas que lhe permitirá, por sua vez, propor, articular os sinais do seu próprio reconhecimento” (op. cit., p. 51).

⁴ Ver nota 2.

⁵ Embora raramente seja explicado em seu funcionamento e configuração por aqueles que o colocam em prática, o ritual de controle de classe tem sua vigência evidenciada sempre que não se realiza. Essa vigência se evidenciou em estudos que desenvolvi sobre a iniciação docente (2007, 2008), nos quais pude constatar que o domínio do ritual de controle de classe define a integração (ou não) dos jovens professores ao ofício.

⁶ Aproprio-me da noção de educação do/no corpo proposta por Soares (1998).

⁷ POSSOBOM, T. C. Proximidade corporal entre professora e alunos nas relações de ensino. Trabalho de conclusão de curso, FE/Unicamp, 2001. A pesquisa relativa a este trabalho foi financiada pelo CNPq como iniciação científica.

⁸ Uma análise preliminar de parte desses dados foi divulgada sob o título “Ler o corpo que ensina – uma aproximação dos efeitos de sentido dos gestos de proximidade corporal entre pro-

fessoras e crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental”, no 16º Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp em 2007 e publicada na íntegra nos anais do evento.

⁹ Essa é uma categoria metodológica derivada dos estudos de Vygotsky, que foi sistematizada por Hickmann e Wertsch (1978) e tem sido analisada e problematizada por Góes (2000).

¹⁰ O “estado de estudante”, tal qual definido por McLaren (1991), refere-se ao ajuste deliberado do comportamento às normas e estilos de conduta esperados e valorizados no interior da instituição escolar.

¹¹ As diferenças de comportamento entre meninos e meninas remetem às relações de gênero em que homens e mulheres são construídos. Conforme destaca Louro (1999), o masculino e o feminino se produzem culturalmente nas práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas e, usualmente, diversas para um grupo e outro. Para os meninos, a proximidade com o corpo feminino indicia interesse sexual.

Referências

ARIES, P.; DUBY, G. (Org.). *História da vida privada*. Da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3.

ASURDI, B. M. M. A corporeidade no tempo-espaço escolar. In: CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. (Org.). *Os conceitos de tempo e espaço na educação*. Ijuí - RS: Ed. Unijuí, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. Escritores, intelectuais e professores. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOTO, Carlota. Civilizar a infância na renascença: estratégia de distinção de classe. *Cadernos de Pedagogia*, ano 1, v. 1, jan./jul. 2007.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

- COMENIUS, J. A. *A didactica magna*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.
- COSTA, J. Freire. O corpo é o maestro. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 1º jan. 2009.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.
- _____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Caderno Cedes*, 50, p. 103-119, 2000b.
- _____. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. B. (Org.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 49-64.
- _____. Processos de integração à docência nas narrativas de jovens professoras. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE DE HISTÓRIA ORAL - Memória e Política, VII. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2007. *Anais...*
- _____. Memórias da iniciação – um estudo das narrativas de jovens professores acerca de sua integração à docência. In: PERES, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. XIV ENDIPE, Livro 3. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 595-615.
- FONTANA, R. A. C.; POSSOBOM, T. C. Proximidade física entre professora e alunos nas relações de ensino. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, IX. Campinas, 2001. *Anais...*
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, 50, 2000.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.
- HAROCHE, Claudine. *Da palavra ao gesto*. Campinas - SP: Papirus, 1998.
- HICKMANN, M.; WERTSCH, J. Adult-child discourse in problem solving situations. In: FOURTEENTH MEETING OF CHICAGO LINGUISTICS SOCIETY. Chicago: Linguistics Society, 1978.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1999.
- McLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1991.
- MAYOL, P. Morar. In: CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 2 – morar, cozinhar*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.
- MENESES, A. B. de. Do poder da palavra. *Folha de São Paulo*, Folhetim, 29 jan. 1988.
- OLIVEIRA, M. A. T. de. Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926). In: REUNIÃO DA ANPED, 28. 2005. Disponível em: <anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 30 set. 2009.
- REVEL, J. Os usos da civilidade. In: ÁRIES, P.; DUBY, G. (Org.). *História da vida privada*. Da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3.
- SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo*. Campinas - SP: Autores Associados, 1998.
- _____. Pedagogias do corpo: higiene, ginástica, esporte. In: VEIGANETO, Alfredo; RAGO, Margareth (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Contexto, 2006. p. 75-85.
- VIGARELLO, G. *Le corps redressé*. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.
- ZUNTHOR, P. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.