

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Curso de Graduação em Pedagogia

**O CORPO INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR: AS ESTRATÉGIAS, REAÇÕES E
TRANSGRESSÕES DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE
JANEIRO**

THAÍS CASTRO DE BRITTO SILVA

Rio de Janeiro/RJ

2017

O CORPO INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR: AS ESTRATÉGIAS, REAÇÕES E
TRANSGRESSÕES DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE
JANEIRO

Monografia submetida ao Curso de Graduação
em Licenciatura Plena em Pedagogia da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia.

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Deise Arenhart

Rio de Janeiro/RJ

2017

THAÍS CASTRO DE BRITTO SILVA

DRE: 112041908

**O CORPO INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR: AS ESTRATÉGIAS, REAÇÕES E
TRANSGRESSÕES DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE
JANEIRO**

Monografia submetida ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca examinadora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Deise Arenhart

Professora convidada: Prof.^a Dr.^a Silvia Camara Soter da Silveira

Professor convidado: Prof. Me. André Bocchetti

À minha família

Agradeço aos meus pais e irmãos pelo carinho em todos esses anos de estudos.

Agradeço ao meu namorado pelo apoio diário.

Agradeço aos meus amigos e alunos pela compreensão e incentivo ao longo dessa jornada.

Agradeço aos meus amigos e professores da UFRJ que contribuíram intensamente para a minha formação acadêmica e pessoal.

As cem linguagens da criança

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que o cem não existe.
A criança diz:
ao contrário as cem existe.

(Loris Malaguzzi).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo observar o “lugar” do corpo no cotidiano da escola, buscando perceber, principalmente, como as crianças vivem suas corporeidades no ambiente escolar. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa com a uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da zona sul do Rio de Janeiro. Escolhi os anos iniciais para estudar essa questão porque na Educação Infantil é mais presente o trabalho com as linguagens artísticas que envolvem a música, a dança, as brincadeiras, o movimento corporal, práticas que vão deixando de existir no Ensino Fundamental e nos outros segmentos de ensino. Com base em minhas observações e nos diálogos com diversos teóricos, destaquei estratégias, reações e transgressões das crianças, a partir de uma tentativa de controle e engessamento dos corpos por parte dos docentes.

Palavras-chave: Corpo. Crianças. Corporeidade. Anos iniciais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista da sala de aula a partir do canto direito do quadro - página 20

Figura 2: Vista da sala de aula a partir do fundo – página 21

Figura 3: Pés que não tocam o chão – página 22

Figura 4: Uma das cartelas em papel pardo do “Bingo humano” – página 29

Figura 5: As cartelas do “bingo humano” e as crianças – página 29

Figura 6: Durante a atividade da regência – página 30

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1- CORPO, INFÂNCIA E ESCOLA | 12 |
| 1.1 - Reflexões sobre o corpo infantil na escola | 12 |
| 1.2 - Revisão das publicações da ANPED | 17 |
| 2- O CORPO NA ESCOLA: ACOMODAÇÕES, RESISTÊNCIAS E TRANSGRESSÕES | 19 |
| 2.1 - As crianças e o espaço da escola | 19 |
| 2.2 - As crianças e a rotina escolar | 23 |
| 2.3 - As crianças e a Educação Física | 25 |
| 2.4 - Refletindo possibilidades de aprendizagem (de corpo inteiro) na escola a partir de uma proposta de regência no estágio | 27 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 31 |
| REFERÊNCIAS | 32 |

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sofre constantemente modificações e adaptações que interferem diretamente no dia a dia de sala de aula e nas configurações das práticas docentes. Uma das modificações que a Educação Básica sofreu recentemente foi através do programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), no ano de 2004.

Essa proposta, presente no documento "Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais" (2004) institui que as crianças que completam seis anos até o mês de março devem ingressar o primeiro ano no ensino fundamental. Assim, modifica-se a nomenclatura de "séries" para "anos" e inclui-se a Classe de Alfabetização, incorporando as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. O programa lançado em 2004 estipulou que o prazo para que todos os sistemas de ensino planejassem e implantassem o ensino fundamental de nove anos seria o ano letivo de 2010, conforme a Lei nº 11.274/06, ou seja, deveria estar planejado e organizado até o final de 2009 (BRASIL, 2009, p. 5)

A partir das orientações gerais do MEC, defende-se que a entrada da criança com seis anos no Ensino Fundamental não pode gerar uma ruptura com a sua vivência anterior, seja em casa ou já na Educação Infantil. Porém, Corsino, Kramer e Nunes (2011) defendem que esta antecipação da entrada da criança na educação básica tem reforçado práticas educacionais ligadas a atividades meramente mecânicas e repetitivas, diferentemente do que se propõe pedagogicamente a esta faixa etária na Educação Infantil. Além disso, os processos disciplinares sobre o corpo, quando as crianças ingressam no ensino fundamental, tendem a ser mais severos, ficando essas quase imobilizadas em carteiras, restando pouco tempo e espaço para o movimento, a brincadeira, a liberdade do corpo.

A movimentação corporal sempre esteve muito presente na minha vida pessoal e profissional, já que sou bailarina desde os cinco anos de idade e dou aula de dança há mais de cinco anos, para diferentes idades, em uma academia e em uma escola particular, ambas na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Logo, a partir do meu contato com a educação escolar, através dos estágios obrigatórios da Faculdade, despertou-me o interesse em observar possibilidades de trabalhar conteúdos curriculares sem submeter as crianças à exaustivas horas sentadas na mesma posição em sala de aula. O contato com a realidade escolar, sobretudo, a percepção de processos disciplinares e opressores sobre o corpo das crianças, me fez refletir sobre como essa situação afeta o processo de ensino-aprendizagem e as relações no cotidiano escolar. Tema este que fora muito abordado na disciplina Linguagem Corporal na Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual fui aluna e monitora em 2013 e 2014, respectivamente.

No decorrer de meu estágio curricular nos anos iniciais me inquietei muito ao presenciar processos bastante opressores sobre o corpo e suas tentativas de movimentar-se, interagir e brincar. Pude perceber que a todo o momento as atividades propostas em sala de aula tentavam inibir a movimentação corporal como forma de disciplinamento escolar, fazendo com que as crianças explorassem muito pouco diferentes formas de comunicação e de aprendizagem. E também fora da sala de aula, havia uma constante tentativa de padronização dos corpos e comportamentos, através das filas indianas divididas por gênero, por exemplo.

Desta forma, considerando minha trajetória como professora de dança, como alguém que sempre teve um olhar dedicado às manifestações do corpo e do movimento e, considerando minha inserção no estágio supervisionado nos anos iniciais, neste estudo busquei perceber como as crianças reagem aos processos disciplinares sobre o corpo na escola. Uma vez que esses processos são conduzidos pelos adultos, também não os ocultei nessa relação; busquei perceber em que medida o professor enxerga as tentativas das crianças de viverem seus corpos, mesmo quando a atividade não proponha essa interação.

Para tanto, a pesquisa foi realizada junto a uma turma de crianças do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da zona sul do Rio de Janeiro. Escolhi os anos iniciais para estudar essa questão porque na Educação Infantil é mais presente o trabalho com as linguagens artísticas que envolvem a música, a dança, as brincadeiras, o movimento corporal, práticas que vão deixando de existir no Ensino Fundamental e nos outros segmentos de ensino. Por isso, tenho curiosidade em tematizar e discutir o corpo na escola buscando contribuir para a desconstrução do ambiente escolar de um espaço de aprendizagem monótono e sem sentido para as crianças.

O interesse desta pesquisa é motivado pela importância de se discutir e mobilizar a

aprendizagem através de brincadeiras e atividades que envolvam o corpo como um todo, como destacado pelo documento "Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais" (2004):

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, **o movimento** e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2004, p.18, grifo meu)

Apesar de estar presente nas orientações do Governo Federal para a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, tais práticas foram pouco observadas nos estágios obrigatórios da Faculdade de Educação, tanto por mim, como por colegas estudantes do Curso de Pedagogia da UFRJ. Por que a escola ainda se baseia em práticas que priorizam o disciplinamento dos corpos? Por que a escola ainda se baseia em concepções e práticas que dicotomizam o corpo e a mente; a razão e a emoção, os afetos? E, fundamentalmente, como as crianças reagem a estes processos disciplinares e dicotômicos para fazer valer a experiência do corpo e da infância na escola?

Assim, esse estudo tem como foco observar as reações das crianças aos processos coercitivos sobre o corpo; observar as estratégias de resistência, de transgressão, as interações entre elas, buscas de negociação com os adultos para poder brincar. Estas observações serão dialogadas com autores que vem discutindo questões que envolvem o problema da pesquisa, tais como: a transição educação infantil e ensino fundamental; escolarização e disciplinamento; corpo, infância e escola, etc.

O estudo se desenvolveu a partir de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Canen (2003), se baseia numa abordagem indutiva e coleta de dados predominantemente descritiva. E, segundo Lüdorf (2004), se caracteriza como uma pesquisa de campo através de um estudo de caso, com observação de um grupo de crianças do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Este estudo de caso aconteceu no decorrer do meu estágio obrigatório em anos iniciais pela Faculdade de Educação da UFRJ no segundo semestre de 2016. Os instrumentos usados nas observações foram registro escrito em diário de campo agregado à fotografia, seguindo o princípio de que a imagem dialoga como texto polissêmico, agregando sentidos ao que está sendo descrito sobre a pesquisa. Além da pesquisa de campo, também consultei no portal da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos GTs 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 13 – Educação Fundamental e 17 – Filosofia da

Educação, o que foi produzido nos últimos dez anos, envolvendo corpo e anos iniciais. A consulta nos referidos GTS da ANPED se deu, em princípio, pela procura do tema nos títulos dos trabalhos para, em seguida, passar a ler os resumos.

Sendo assim, esta monografia está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo faço uma discussão sobre o corpo infantil no ambiente escolar problematizando processos pedagógicos que reproduzem a histórica dicotomia corpo e mente, desvalorizando, sobretudo, os afetos do corpo. Neste capítulo também apresento o que pude identificar de pesquisas da ANPEd sobre esse assunto na área da educação brasileira. No segundo capítulo discorro sobre minhas observações feitas numa turma de segundo ano de Ensino Fundamental de uma escola municipal do RJ, na perspectiva de dar visibilidade às estratégias traçadas pelas crianças para poder viver o corpo, o movimento, a brincadeira. Em seguida, trarei as considerações finais, retomando os dados produzidos através das observações, destacando também reflexões a respeito do trabalho docente e da formação de professores que trabalhem com as crianças.

I- CORPO, INFÂNCIA E ESCOLA

Neste capítulo, trago algumas reflexões para se pensar a forma como a escola tem se organizado para educar as crianças e que concepções e práticas sobre o corpo infantil têm sido mais comuns no espaço escolar. Para tal, dialogo com alguns autores, principalmente dos campos da Educação, Educação Infantil e Educação Física, bem como com algumas observações tecidas no decorrer da pesquisa. Apresento, ainda, o que pude identificar a respeito de trabalhos da ANPED dos últimos dez anos, que se relacionam, de alguma forma, com o tema desta pesquisa.

1.1 – Reflexões sobre o corpo infantil na escola

Muito tem se discutido a respeito da segregação do corpo e da mente no mundo ocidental, refletindo em nossas práticas escolares tradicionais, em que crianças e jovens passam longos períodos sentados, com poucas possibilidades de movimentação durante aulas expositivas. Segundo Conde (2008), o corpo e o homem são indissociáveis, onde o primeiro não pode ser visto apenas como um agrupamento de órgãos. O corpo, como afirma o autor, é a expressão do sujeito, em suas dimensões sociais, culturais, de gênero, de geração, etc. Desta forma, a escola deveria reconhecer seus sujeitos- corpos para além da dimensão-cognitiva, mas como um corpo que aprende por inteiro, nas experiências que lhes afeta.

Essas experiências ocorrem a todo o tempo, como Le Breton (2007, p.8) afirma, “pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão da sua experiência”, fazendo-nos pensar no quão importante é integrar atividades corporais nos planejamentos curriculares escolares. De acordo com este autor, a corporeidade é sociologicamente compreendida como a ação corpórea humana ligada aos fenômenos sociais e culturais porque “emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (LE BRETON, 2007, p. 8) Faz-se pensar que Le Breton está querendo dizer que o ser humano é seu corpo; o corpo revela a inscrição social do sujeito, tem história, marcas, modos de se portar e se expressar relativas a seu contexto social. Nesse

sentido, que tipos de corporeidades temos produzido nas escolas quando submetemos as crianças a processos que visam controlar os afetos do corpo? Que sujeito-corpo infantil (SILVA, 2003) a escola, com sua pedagogia tradicional baseada no disciplinamento, tem produzido?

Em meu estágio, observei que as crianças raramente podiam se levantar das cadeiras e se movimentar pela sala enquanto havia alguma atividade a ser feita na apostila ou caderno. Mesmo trabalhando com crianças “recém chegadas” ao Ensino Fundamental, não presenciei nenhuma aula de Português ou Matemática em que o corpo pudesse estar presente de maneira criativa e natural, sem estar renegado ao imobilismo e silêncio que oprime sua expressão. Diferentemente disso, Corsino, Kramer e Nunes (2011, p.80) discorrem sobre como deve ser esta transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Elas defendem que seja de responsabilidade das instituições e essas “etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos”. Mas, será que é possível viver a potência da imaginação e criação em contextos de opressão do corpo, de disciplinamento e coerção?

Além da sala de aula ser pequena para a quantidade de mesas e cadeiras, as atividades direcionadas às crianças não propunham nada a mais do que ler, escrever e responder verbalmente as perguntas feitas pela professora, em que todos deveriam permanecer sentados em seus lugares. As situações que permitiam uma movimentação maior das crianças pelo espaço se davam quando a professora pedia que algumas fossem ao quadro para resolver algo, como operações matemáticas, por exemplo, e mesmo assim, esporadicamente.

Esta constatação é levantada também por Tiriba (2008, p. 42) que indica que no município do Rio de Janeiro “crianças passam manhãs e/ou tardes inteiras em espaços fechados, muitas vezes em salas inteiramente ocupadas por mesas e cadeiras.” Em seguida, esta autora ainda levanta uma importante questão: “Como assegurar bem-estar se as crianças não são assumidas em sua integralidade existencial, se a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente?” (p.42). Isso me leva a refletir que a segregação corpo-mente feita pela maioria das escolas municipais do Rio de Janeiro, influencia negativamente na qualidade de vida dessas crianças.

Outro ponto importante a destacar é o que Marques (2003) aponta como dificuldade de inserir atividades corporais, como a dança, nas escolas: um preconceito e também medo de se trabalhar o corpo de crianças e jovens, sendo herança de um modelo educacional da Igreja Católica, que via esse corpo como “instrumento pecaminoso”. A autora ainda aponta para a “dissociação entre o artístico e o educativo” na formação de professores que acaba

comprometendo o “processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas” (p.22), ou seja, ela sugere que a formação de professores ainda não está voltada para a visibilidade e produção de processos criativos do corpo no Ensino Fundamental e outros segmentos.

Segundo Marcilio (2010), esse modelo educacional citado acima, e ainda predominante na educação escolar brasileira é fruto da educação jesuítica. Ele afirma que, a partir do século XVI, a educação escolar sofreu uma série de transformações. Algumas delas estão relacionadas à mudança de concepção sobre a escola e a infância, o que gerou o “confinamento da infância nos locais escolares” através da “autoridade de mestres sobre alunos”, “disciplina constante e organizada” e “controle do tempo e da atividade dos alunos” (p.42).

De acordo com este autor, a escola como instituição passa a ser um local de uniformização dos indivíduos e das práticas educacionais, com estruturas curriculares, divisão por classes e profissionalização dos professores, conseqüentemente, com maior controle do Estado. A concepção de infância, por sua vez, também sofre alteração, pois passa a ser uma “infância escolarizada”, em que se busca, cada vez mais, enquadrar as crianças a novas regras e comportamentos, visando a construção de um “cidadão responsável”. Mudanças estas que estão diretamente ligadas ao domínio sobre a infância a partir do controle de seus corpos e uniformização das práticas pedagógicas em um espaço fechado e pré-determinado (sala de aula).

Esse controle sobre os corpos é discutido também por Foucault (1987) em que traz a categoria de “corpo dócil” como um corpo que pode ser manipulado, aperfeiçoado e transformado. Ele também associa essa docilidade a “métodos disciplinares” que “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” e (...) “se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação.” (p. 164) Tais disciplinas, segundo o autor, não são destituídas de interesse, seja em espaço militar, religioso ou escolar:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 1987, p. 164)

A partir deste modelo tradicional de educação presente ainda em tantas escolas brasileiras, passei a me questionar se seria possível romper com esse “confinamento” e uniformização das crianças nas escolas e incluir atividades menos rígidas, uniformes e estáticas. Em minhas observações para esta pesquisa, percebi que existem alguns fatores que limitam as práticas docentes mais criativas, como a falta de espaço na sala de aula, por exemplo, já que segundo Tiriba (2008, p. 43) “no processo de elaboração do projeto arquitetônico, há pouca ou nenhuma participação de educadores, crianças e suas famílias, aqueles que farão uso do prédio que está sendo construído.”

Apesar do espaço físico, muitas vezes, ser um limitador no planejamento escolar, Silva (2012) defende que:

Os conteúdos culturais/conhecimentos/linguagens expressivo-motriz tomados, não como receituário conteudista, mas como eixos temáticos, problematizadores e multidisciplinares, podem ser compreendidos a partir das seguintes manifestações artístico-culturais: artes cênicas (jogos dramáticos e simbólicos), gestuais, corporais, oral, sonoro-musical, artes plásticas e escritas, envolvem comunicação, imaginação, processos de criação e o domínio dos sistemas simbólicos já organizados na cultura, enfim, nas culturas infantis. (p.225)

Nesse texto, o autor discorre sobre a cultura corporal na Educação Infantil, a partir de sua pesquisa, e refere-se a “conteúdos culturais/conhecimentos/linguagens” como “linguagens ou formas de expressão do corpo no âmbito da cultura corporal, tais como: dança, luta, esportes, jogos, brincadeiras, artes plásticas, cênicas, circenses” (p.225). Tais manifestações da cultura corporal devem seu valor e seu conteúdo por si mesmas, ou seja, são expressões da cultura as quais as crianças têm o direito de conhecer e vivenciar, portanto, deveriam ter igual valor nas propostas curriculares de todos os níveis de ensino.

Além disso, e apesar de estar voltado para a Educação Infantil, o fragmento citado acima pode ser pensado para práticas pedagógicas para os anos iniciais também, relacionando os conhecimentos escolares a atividades lúdicas que permitam que haja integração corporalmente no processo de aprendizagem. Em uma situação em que a sala de aula seja pequena, como citado anteriormente, a docente pode buscar outros ambientes escolares como o pátio, por exemplo, para dar mais espaço a movimentação. Trata-se de desconstruir o espaço da sala como o lugar da ausência do corpo e o pátio externo como o lugar ausente no planejamento do professor, como se nesse fosse impossível levar experiências de aprendizagem plenas de corpo e sentido para as crianças.

Outro momento pedagógico voltado para o trabalho corporal é a Educação Física, presente na grade escolar obrigatória do ensino fundamental. A Educação Física tem como

objeto a cultura corporal (CASTELLANI FILHO et al, 2009) e pode, como nos indica Silva (idem) anteriormente, ser um potente espaço para tematização e expressão do corpo nas suas diversas expressões culturais.

No entanto, considerando a histórica fragmentação do corpo e mente, principalmente nas sociedades ocidentais, ela vem entrando na escola para realçar ainda mais essa dicotomia, como se fosse possível sentir, aprender, expressar-se pelo corpo somente nos tempos e espaços da Educação Física. Essa segregação, seja feita pela diferenciação dos espaços escolares (pátio versus sala de aula), ou pela diferenciação de valores a que cada um é atribuído, não faz sentido quando pensamos que “o homem é corpo. Isto significa dizer ser corpo, em lugar de ter corpo.” (SATIN, 2001, p. 71) Além disso, no Brasil ainda é muito dominante uma concepção tecnicista da educação física que reduz a cultura corporal aos fenômenos do esporte de rendimento.

Como vimos acima, é parte da cultura corporal a dança, os jogos e brincadeiras, as artes marciais, capoeira, as práticas circenses e, também, os esportes. Isso tudo deveria ter espaço na escola e ser vivenciado pelas crianças. Além disso, segundo Castellanni Filho et al (idem), o estas manifestações deveriam ser tematizadas não somente numa perspectiva de aprendizagem de suas técnicas, mas também em suas dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e pedagógicas.

Por isso, autores como Sayão (2008) e Silva (2007) defendem um trabalho articulado entre professor de educação física e os demais professores da escola, tanto para que se reveja as dicotomias reproduzidas no cotidiano escolar – corpo e mente, pátio e sala, hora de brincar e hora de trabalhar – como para que se trate dos fenômenos da cultura corporal numa perspectiva multidisciplinar.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ¹disponibilizada pelo MEC em Maio de 2016, em seu capítulo que traz orientações para os anos iniciais do Ensino Fundamental defende que:

As manifestações artísticas e corporais se constituem em saberes necessários à formação crítica, diante do seu potencial de aprofundar e ampliar a capacidade expressiva dos sujeitos, bem como de proporcionar experiências que viabilizem o contato, a interpretação e a produção dos artefatos de diferentes culturas. A formação estética, sensível, ética e afetiva atravessa e integra todos os componentes curriculares. (p.182)

Este documento também defende que diferentes componentes curriculares estejam relacionados e integralizados neste segmento escolar, buscando uma “sistematização das

¹ Gostaria de salientar que a BNCC é muito polêmica no que diz respeito à tentativa de uniformizar práticas docentes, porém, é um documento oficial que aborda questões relevantes para a educação e o trecho trazido para este trabalho dialoga e complementa bem as ideias dos demais autores.

práticas de ler, escrever, falar, ouvir, criar, movimentar-se e expressar-se artisticamente, em situações diferentes das familiares e em espaços mais formais de interação, ampliando o repertório literário, artístico, de práticas corporais e científico.” (p.184)

Por outro lado, estas interações não foram observadas nas práticas educacionais desta pesquisa. A partir do planejamento semanal da professora, não observei atividades de escrita e leitura, por exemplo, que explorassem quaisquer expressões artísticas das crianças ou que englobassem movimentos corporais. Já nas aulas de Educação Física, as atividades propostas também não faziam relação com conteúdos trabalhados nas outras disciplinas e também não foi observado nenhum diálogo entre as docentes em relação a isso.

A partir dessas situações e também pela ausência de aula de Artes no currículo dos anos iniciais da escola observada, percebi que em qualquer situação que houvesse uma “brecha” no planejamento escolar, as crianças pediam e se mobilizavam para brincarem com seus brinquedos trazidos de casa ou até mesmo para desenharem livremente (sem tema pré-definido) e em geral, em duplas, ocasionando uma maior movimentação e circulação pelo espaço da sala de aula, algumas até preferindo ficarem em pé.

1.2 - Revisão das publicações da ANPEd

Além de passarmos pela reflexão de temas que acreditamos ser importante nessa pesquisa, como fizemos no subitem anterior, também fizemos a opção de pesquisarmos no site da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação - a fim de reconhecermos as publicações que abordassem discussões sobre o corpo e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, inicialmente foi feita uma triagem das publicações dos últimos dez anos (desde 2006) a partir dos títulos dos trabalhos levando em consideração as palavras-chave: corpo, ensino fundamental, anos iniciais, crianças. Feito isso, foram selecionados alguns resumos dos Grupos de Trabalhos (GTs) 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), 13 (Educação Fundamental) e 17 (Filosofia da Educação).

Desta forma, foram identificadas apenas três publicações que abordavam questões trazidas para este trabalho, sendo uma a respeito das políticas sobre a inserção da alfabetização no Ensino Fundamental e as respectivas implicações, e apenas duas delas que

focam em questões acerca do corpo infantil trabalhado na educação, nos GTs de Educação Fundamental e Educação de crianças de 0 a 6 anos.

Logo, seguindo a ordem cronológica, identifiquei o texto de Zimmermann (2007) cujo título é: “Corpo e aprendizagem: um diálogo acerca do movimento humano” do GT 17 (Filosofia da Educação), no qual a autora aborda, entre outras reflexões, o movimento do corpo como expressão do ser humano e sua expressividade nos processos de aprendizagem, a partir de um diálogo filosófico.

Em seguida, há duas publicações do ano de 2015, ou seja, não identifiquei nenhuma publicação acerca desta temática dentro de oito anos consecutivos. A primeira selecionada é de Paula Daniele Ferraresi e José Marcelino de Rezende Pinto: “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: uma conquista de direitos para as crianças?” do GT13 (Educação Fundamental), tendo como principais objetivos “analisar o que pesquisas empíricas indicam sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no país, e avaliar as possíveis contribuições e os problemas gerados por essa política.” (p.1). A segunda deste mesmo ano é de Edinéia Castilho Ribeiro do GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) que traz um estudo sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em “Proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental”.

Nota-se então, que esses dois trabalham se relacionam indiretamente à temática desta monografia, pois problematizam a transição da educação infantil para o ensino fundamental, na qual um dos problemas enfrentados é justamente a imposição drástica de processos de disciplinamento, cerceamento da brincadeira e do movimento, assim que as crianças ingressam no ensino fundamental.

No entanto, pude constatar o pouco foco dado a essa temática nas pesquisas apresentadas nos GTs da ANPEd que procuram problematizar um modelo tradicional de educação, a partir da matriz bancária de Paulo Freire, presente em grande parte das escolas públicas deste país, e como esse modelo lida com a corporeidade das crianças em sala de aula, incorporando-a (ou não) nas atividades ligadas aos conhecimentos escolares.

II- O CORPO NA ESCOLA: ACOMODAÇÕES, RESISTÊNCIAS E TRANSGRESSÕES

Neste capítulo abordarei situações observadas no meu estágio, destacando algumas questões que considere relevantes e norteadoras para as minhas análises. Sendo assim, num primeiro momento, trarei como o corpo infantil está inserido no espaço físico da escola e como as relações de ensino-aprendizagem ocorrem neste ambiente. Em seguida, pontuarei como a rotina escolar, herança de uma Educação Infantil tradicional, interfere no engessamento desses corpos. E por último, destacarei as aulas de Educação Física da turma observada, refletindo como a conduta da professora resulta em resistências e transgressões por parte das crianças.

2.1 - As crianças e o espaço da escola

A presente pesquisa foi realizada numa escola municipal, na Zona Sul do Rio de Janeiro, que atende crianças e adolescente do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Como já afirmei anteriormente, as observações foram realizadas no decorrer do estágio obrigatório da disciplina “Prática de Ensino de séries iniciais” do curso de Pedagogia da UFRJ, em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. O mesmo possui carga horária de noventa horas, que foram divididas em três vezes por semana, ao longo de sete semanas consecutivas.

Por localizar-se na Urca, próximo à Praia Vermelha, a maioria dos estudantes da escola mora em bairros e comunidades da Zona Sul, como a comunidade da Babilônia, por exemplo, provenientes de classes populares e classe média. A turma que acompanhei era composta por trinta crianças, que tinham entre sete e oito anos de idade e todas permaneciam cerca de quatro horas e meia na escola, no turno da manhã. A professora regente, porém, mora no bairro de Vila Isabel na Zona Norte, e trabalha nesta escola apenas no turno da manhã (7h30 às 12h).

A escola em questão possui uma arquitetura antiga: uma casa do início do século XX, com dois andares e pé direito alto, paredes largas e janelas retráteis. Logo na entrada principal há um pátio onde ocorre o recreio, as aulas de Educação Física e onde são organizadas as filas

para a entrada nas salas no início dos turnos. Este pátio possui mais da metade de sua área descoberta, logo, quando chove há menos espaço para os estudantes permanecerem.

Esta área livre, citada acima, corresponde a menos da metade da área total da escola, composta também pelas salas de aula. Essa desproporção entre os espaços das salas de aula e o espaço do pátio nos faz refletir também sobre a importância que a escola dá a cada espaço físico como espaço de aprendizagem. Sobre essa questão, Tiriba (2008, p.45) chama a atenção que “o ambiente de referência é o da sala, mais propício a metodologias voltadas para captar a atenção das crianças.”, fazendo com que os educadores hierarquizem os espaços escolares e mantenham cada vez mais as crianças em locais fechados. Assim, atividades pedagógicas diferenciadas e em outros espaços não são estimuladas nos planejamentos docentes.

A sala de aula da turma que acompanhei encontra-se no térreo, ao lado do pátio e é pequena para a quantidade de crianças (trinta no total) que ali estudam. Ela possui em torno de vinte e cinco metros quadrados e comporta um armário, uma estante, mesa da professora e trinta conjuntos de mesas e cadeiras para as crianças. Desta forma, há pouco espaço para circulação de todos, o que me incomodou muito no meu primeiro dia de estágio. Outra questão que também influencia para essa sensação de pouco espaço é que na maior parte do tempo, as portas e janelas ficam totalmente fechadas por conta do barulho dos corredores e do pátio, tendo assim, há um confinamento das crianças em salas pequenas e fechadas.

Figura 1 - Vista da sala de aula a partir do canto direito do quadro:



Fonte: a autora (2016)

Figura 2 - Vista da sala de aula a partir do fundo:



Fonte: a autora (2016)

Devido às características acima, as crianças permanecem muito tempo sentadas durante as atividades feitas dentro de sala. A partir disso, observei que elas costumam criar algumas estratégias para movimentar seus corpos: pedir para ir ao banheiro ou beber água (mesmo que tenham ido há pouco tempo), levantar para apontar o lápis próximo à lixeira, oferecer ajuda à professora para distribuir alguma atividade e até mesmo brincar com seus materiais escolares quando o brinquedo não está permitido. Porém, constantemente esses atos são reprimidos pela professora com as frases: “Senta direito!”, “Vira para frente!”, “Abaixa a cabeça quem já terminou a atividade!”.

Em alguns momentos, ela ainda ajeita a cadeira e a criança, deixando-as completamente de frente para a mesa e para o quadro. Ao notar essas atitudes, percebi que muitas crianças, quando sentadas como a professora pede (com as costas completamente apoiadas no encosto da cadeira), não conseguem apoiar seus pés no chão, posição esta que é incômoda e difícil se manter por muito tempo.

Figura 3 - Pés que não tocam o chão:



Fonte: a autora (2016)

Depois de constatar situações como descrito acima, reparei que as crianças possuem apenas dois momentos destinados para brincadeiras e movimentação corporal: o recreio, que dura somente vinte minutos para merendar e brincar; e a Educação Física na segunda-feira que, como já foi dito anteriormente, costuma não ocorrer com regularidade devido às faltas da professora. A partir disso, observei que as crianças possuem pouca carga horária e pouca diversidade de espaços para interagirem com seus corpos mais livremente. Nesse sentido, Tiriba (2008, p. 48) afirma que “a partir do Ensino Fundamental, as crianças são afastadas de forma ainda mais radical do mundo da brincadeira, da vida ao ar livre, estabelecendo-se um impasse entre o desejo das crianças e as normas impostas.”

Apesar das tentativas de “burlarem” o controle externo sobre seus corpos (algo que considero natural para a faixa etária), a turma é bastante homogênea em relação ao respeito pelas regras e pela professora regente. Além disso, quase todos os alunos participam na aula, fazendo as atividades, respondendo às perguntas e tirando dúvidas. Sendo assim, diferentemente da professora, enxergo que as estratégias para se movimentar dentro de sala de aula, citadas acima, estão muito mais ligadas a uma necessidade física das crianças do que um ato proposital de indisciplina.

2.2 - As crianças e a rotina escolar

Além de ter constatado que há poucos momentos e poucos ambientes que motivem a movimentação corporal, pude perceber que esta escola ainda traz hábitos característicos de uma Educação infantil tradicional que tenta disciplinar as práticas corporais. Sobre esse aspecto, Silva (2012) quando procura refletir sobre o movimento corporal infantil no ambiente escolar traz em sua pesquisa que “nesses ambientes, salvo raras exceções, o corpo da criança é educado, treinado e disciplinado por meio das ‘rotinas’”.

Essas rotinas, mais presentes na Educação infantil e no pré-escolar, interligam as atividades escolares ao tempo, e este é “fundamental para a organização da escola infantil, pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas à vida de seus pais e também dos seus professores.” (BARBOSA, 2013, p.215). Contudo, para que o tempo seja vivido numa dimensão de experiência significativa na escola e não apenas como regulação das atividades e rotinas, a autora afirma que os docentes precisam romper com a *lógica temporal dominante* e fazer valer três práticas pedagógicas: “compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar o tempo.” (idem, p. 218)

Nessa direção, essa autora ainda destaca que “a regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida.” (idem, p. 216), interferindo também na relação tempo-espaco-corpo na vida escolar das crianças, podendo contribuir para o controle, disciplinamento, padronização, submissão e pobreza da experiência.

Desta forma, observei uma série de práticas que fazem parte da rotina escolar e que tentam, a todo o momento, buscar uma padronização. Logo no início do , as crianças precisam esperar no pátio pela professora, em filas divididas por gênero. Essa rotina, como lembra Strazzacappa (2001) por mais naturalizada que possa parecer, é fruto de um modelo escolar-militar muito comum na primeira metade do século XX e que ainda podemos observar em algumas escolas de nosso país.

Após entrarem na sala e deixarem suas mochilas, elas voltam para as filas para beberem água e irem ao banheiro. A criança que pedir para sair da sala poucos minutos depois desse “ritual”, dificilmente será autorizada. Já dentro de sala, todos devem permanecer sentados, de frente para a lousa e aqueles que se levantam para falar com seus colegas são

repreendidos, como descrito anteriormente. Isso tudo acontece quase que automaticamente, ou seja, as crianças já foram disciplinadas a seguirem padrões de comportamento que a escola/docente impõe.

Sobre esta questão, Strazzacappa (2001) ainda aponta que a movimentação corporal na escola funciona como moeda de troca e “professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio.” (p.70). Desta forma, crianças que apresentarem mau comportamento em sala de aula, poderão perder tempo do recreio ou mesmo das aulas de Educação física como forma de “castigo”, bem como as que terminam a tarefa e abaixam a cabeça sobre a mesa, assim como a professora pede, poderão sair mais cedo para o pátio.

A partir dessas observações, me questionei a respeito sobre quais vivências essas crianças estão tendo ao longo de suas vidas escolares e, para tal, parto do que Larrosa (2002) afirma sobre experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p. 21), ou seja, algo que ocorre dentro de nós e que nos transforma em algum aspecto. Sendo assim,

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. (LARROSA, 2002, p. 23)

Desta forma, as rotinas disciplinadoras, acabam preenchendo muito o tempo das crianças nas escolas, conduzindo-as para uma atividade atrás da outra e deixando-as com cada vez com menos tempo para vivenciar o espaço, os outros e seus afetos. O autor ainda afirma que “ na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 23)

2.3 - As crianças e a Educação Física

Em geral, esta é uma das aulas que as crianças mais gostam e anseiam, porém, neste ano e na referida escola, as crianças não manifestam motivação para essa aula devido ao fato de haver, por parte da professora especialista, práticas muito repressoras do corpo, do movimento e da interação entre as crianças. Além disso, as constantes faltas da professora contribuem para que as crianças não tenham, com frequência e regularidade, vivenciado aulas de Educação Física.

Os momentos em que os alunos mais quebram as regras, no que pude observar, se concentram nas aulas de Educação Física, quando a professora especialista pede silêncio e fila, normalmente no começo das aulas. Geralmente ocorre quando os alunos não querem participar da aula e a desobedecem propositalmente para poderem ficar sentados. Em outros casos, porém, as crianças estão apenas interagindo entre si, ou mexendo-se sem a intenção de ir contra a docente. Mesmo assim, todos esses levam sanções da professora através de apitos seguidos por gritos. Há, constantemente, uma tentativa de controle excessivo dos corpos das crianças.

Na minha primeira semana de estágio esta professora especialista faltou e a regente afirmou que ela não ia à escola há duas semanas. Em um dos dias em que tive a oportunidade de acompanhar esta aula, saí da sala com a turma em fila e a professora especialista até o pátio. Chegando lá, algumas crianças correram e se animaram mais e a docente aguardou cerca de dez minutos até todas voltarem para a fila. Enquanto isso, ela fez um círculo no chão com bambolês e explicou que cada criança deveria escolher um bambolê para sentar na roda. Essa explicação durou cerca de quinze minutos, porque toda vez que alguém saía da fila, conversava com o colega ou se mexia de alguma forma que ela não admitia, a explicação era interrompida, a docente apitava e gritava pedindo silêncio ou que parassem de se mexer.

Enquanto ela continuava chamando uma criança de cada vez para ocupar seus bambolês, interrompeu mais uma vez e disse: “Já disse que não é para transpassar! Transpassar é passar por cima. Senta e fica quieta!”. Imediatamente, as meninas que já estavam sentadas, largaram seus bambolês e aguardaram o restante dos colegas. Depois disso, ela iniciou a brincadeira da “galinha choca” adaptada.

Em outro dia de observação da aula, constatei que algumas crianças disseram que não queriam ir para a aula de Educação Física e demoraram mais para sair da sala de aula, arrumando lentamente seus materiais escolares. Tentei incentivá-las, mas uma delas respondeu: “A tia é muito chata! Ela briga muito”. Ou seja, atrasar-se intencionalmente para a aula de Educação Física parece também ser uma estratégia comum e acordada pelas crianças para driblarem esse momento que as reprime.

Ainda nesse dia, ao chegarem ao pátio, as crianças ficaram agitadas e, entre gritos de “Quietos!” e momentos de silêncio, a docente demorou cerca de vinte minutos para explicar a atividade do dia. Além disso, ela queria que todos ficassem em fila, parados e sem conversar, logo, sempre que alguém se mexia ou conversava com o colega, ela interrompia a explicação e brigava novamente, como já ocorrera em outra aula por mim observada e aqui relatada.

Se tomarmos como elementos chave para a Educação Física a centralidade do corpo e do movimento humano, porque por eles as crianças se comunicam, se expressam e interagem socialmente (WENDHAUSEN, et al,2012, p.7), questiono se as práticas das aulas de Educação Física descritas neste capítulo levam em consideração que as crianças se comunicam com o corpo e, através dele, aprendem e descobrem sobre si, os outros e o mundo. Nessas aulas observadas, algumas crianças continuavam a “bagunça” para serem retiradas da atividade e ficarem sentadas conversando comigo ou com outras pessoas. Ou seja, propositalmente, as crianças provocavam o castigo porque esse, para elas, era melhor do que continuar participando da aula.

Se não há muitas possibilidades de movimentação corporal em sala de aula, nem na Educação Física, quais são as oportunidades que esse sujeito-corpo infantil tem para vivenciar experiências (por inteiro) de aprendizagem na escola?

Observa-se então, que as crianças, sozinhas ou em pares, não só produzem movimentos corporais como forma de interação entre si e com o mundo, mas também o fazem “como expressão de uma cultura de resistência e transgressão” (ARENHART, 2016, p.108), produzida como afirma a autora, para fazer valer a experiência da infância na escola. Assim, as estratégias de transgressão – como atos de indisciplina escolar para chamar a atenção do docente e serem propositalmente retiradas de alguma atividade – pareciam ser cultivadas pelas crianças em cumplicidade. Isso foi percebido em algumas aulas de Educação Física em que as crianças não demonstravam arrependimento de tais atitudes repreendidas pela professora e, muitas vezes, insistiam em continuar.

Por outro lado, na sala de aula com a professora regente, os gestos e movimentações tidos como indisciplina ou simplesmente “bagunça” não demonstravam ser atos de

transgressões intencionais. Podia-se notar que eram muito mais atitudes de resistência do corpo à processos de imobilidade e confinamento, como mexer-se na cadeira, virando de lado algumas vezes; balançar as pernas; bater com lápis na mesa; conversar com o colega ao lado e até mesmo brincar com o material escolar, atribuindo-lhes personagens fictícios. Toda a vez que a docente chamava-lhes a atenção, essa era atendida de imediato.

Independentemente dos atos citados acima serem propositais ou não, eram sempre interpretados pelos adultos como transgressões ao comportamento escolar e repreendidos de alguma forma. Em geral, as crianças eram chamadas a atenção verbalmente, sempre sob ameaça de perder algum momento prazeroso e em algumas vezes, de fato, perdiam minutos do recreio ou de atividades livres, como desenho, por exemplo.

Pude perceber, então, que a todo o momento há uma tentativa de controle sobre os corpos e uma leitura daquilo que é linguagem e formas de comunicação das crianças como atitudes deliberadas de transgressão e desobediência. Em contrapartida, Le Breton (2007) defende que o corpo é o eixo da relação do indivíduo com o mundo. E também Santin (2001, p.72) afirma que “o corpo fala. Sempre falou. Quase nunca foi ouvido. Reduzido ao silêncio, mas no seu retiro silencioso, ele envia constantemente suas mensagens.” Então, por que o ambiente escolar tenta impedir essas relações? Por que não se ouve as mensagens das crianças, com sua insistente expressividade?

2.4 – Refletindo possibilidades de aprendizagem (de corpo inteiro) na escola a partir de uma proposta de regência no estágio

A regência é um dos momentos do estágio obrigatório da UFRJ e pode ser marcada quando o estudante/estagiário completa 45 horas na escola. No meu caso, cumpri minha regência no último dia de estágio, em conjunto com a outra estagiária, que acompanhava a mesma turma.

A partir do meu tema de pesquisa pensamos em integrar as operações matemáticas (adição, subtração e multiplicação), seguindo o planejamento sugerido pela professora regente, com o jogo Bingo adaptado, em que cada criança deveria ocupar uma casa do número sorteado. Segue abaixo a descrição da atividade:

- Dividir a turma em dois grupos e cada grupo ficará com uma cartela (em papel pardo);
- Ao invés de cantarmos os números, sortearmos operações matemáticas.

Ex: Será perguntado: “ $2 + 4$?” E um integrante de cada grupo terá que ocupar a casa do número 6 (resposta), caso haja na cartela. Todos do grupo ajudarão na resposta, podendo resolver em uma folha de papel disponível. Mas apenas uma criança de cada vez ocupará a casa correspondente.

- O primeiro grupo que ocupar todas as casas que foram previamente combinadas (ex: linha, coluna ou cartela cheia), ganha a rodada!
- Ao final, iremos colocar as contas no quadro, pedindo a participação de todos da turma.

Ao propor o “Bingo humano”, pensamos não só na fixação do conteúdo, mas também na importância do trabalho corporal das crianças. Desta forma, a atividade teve que ser realizada, propositalmente, fora da sala de aula, no corredor, ao lado da mesma. Colocamos as cartelas feitas com papel pardo no chão, presas com fitas adesivas e as crianças permaneceram ao redor das cartelas. Inicialmente, elas estavam mais calmas e sentadas, mas, a partir da segunda rodada, todas elas ficaram de pé e bastantes agitadas, querendo resolver os cálculos sorteados rapidamente e comemorando sempre que alguma criança ocupava uma casa da cartela.

Quando voltamos para a sala de aula, enquanto as crianças sentavam-se novamente em seus lugares, algumas pediram para continuarmos jogando para desempatar as rodadas. Explicamos que não teríamos tempo para colocar as contas no quadro e revisarmos o que fora sorteado no jogo e, logo, a professora regente ofereceu de jogarem em outra oportunidade. Após a conclusão da aula, a docente perguntou o que cada um tinha gostado mais e algumas das respostas foram: - “Foi legal e divertido”; - “Gostei da gente ter sido os feijões (sic)” (em referência às crianças terem ocupado as casas da cartela); - “Gostei porque aprendemos brincando”.

Figura 4 – Uma das cartelas em papel pardo do “Bingo humano”:



Fonte: a autora (2016)

Figura 5 – As cartelas do “bingo humano” e as crianças:



Fonte: a autora (2016)

Figura 6 – Durante a atividade da regência:



Fonte: a autora (2016)

Apesar da boa aceitação por parte das crianças na aula e pelo retorno positivo da professora em oferecermos uma atividade em um espaço diferenciado, ela não demonstrou ficar confortável em mudar sua metodologia (aula expositiva) ao dizer que gosta da “aula no quadro” porque “sempre funcionou bem”. Observo então, que é importante o docente se autoavaliar a ponto de estar disposto a questionar seu trabalho e se propor a fazer diferente, pensando que novas metodologias podem agregar positivamente, mesmo que o trabalho já “esteja dando certo”.

A partir das leituras dos autores apresentados neste trabalho e ao final da minha pesquisa, reconheço que a aula da minha regência foi limitada em relação ao corpo como eixo norteador da atividade. Atribuo isso a alguns fatores, como por exemplo, à restrição ao tema a ser trabalhado na aula pela professora regente e também à orientação do plano de aula pela professora da disciplina de Prática, em que ambos focavam somente para a assimilação mental dos conteúdos.

Pude assim perceber que o corpo fora pouco explorado dentro das possibilidades de aprendizagem nesta proposta, mas também me questiono: como o educador poderia agregar mais esse corpo infantil aos conteúdos de Matemática delimitados no currículo escolar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto ao longo deste trabalho, diversos fatores contribuem para que as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um modelo tradicional de educação, limitem a corporeidade em sala de aula.

Por esta razão, me preocupei em pesquisar como as crianças e seus respectivos professores estão reagindo à movimentação corporal delas, ao longo de atividades curriculares e como isso é (ou não) integrado aos processos de ensino-aprendizagem pelos professores de turmas do segundo ano do Ensino Fundamental. Também procurei reconhecer o que há de trabalhos publicados na ANPEd sobre este assunto. Mesmo assim, creio que é um assunto que ainda precisa ser muito pesquisado e discutido, já que o direito ao movimento corporal das crianças é defendido pelos documentos ligados à educação, no entanto, ainda pouco garantido no cotidiano das escolas.

Dialogando com diversos autores, pude constatar em minhas observações e reflexões que a repressão sobre o sujeito-corpo infantil ainda está muito presente em ambientes escolares, tendo como base um modelo educacional autoritário e limitador, em que a cultura infantil é dominada e enquadrada em comportamentos engessados, impostos pelos adultos. Sendo assim, não foram registradas atividades pedagógicas que incentivassem a integração corpo-mente, muito menos que permitissem movimentações corporais mais lúdicas e amplas.

Desta forma, as crianças buscam diferentes formas de transgressões, intencionais ou não, individualmente ou em grupos, mas que são, a todo momento, repreendidos pelos educadores. Suas manifestações corporais não são somente controladas pelos adultos, mas também são limitadas pelo espaço físico e a rotina da escola, que molda, através de sua arquitetura, mobiliário e práticas disciplinares, as possibilidades de aprendizagem através do corpo como um todo.

Tendo em vista que o desenvolvimento de nossas potências humanas - de aprender, sentir, interagir, brincar, inventar, se sensibilizar, se alegrar - passa pela experiência corporal, e a exploração do corpo, como manifestação cultural e de linguagem, é de suma importância para o processo de aprendizagem, destaco que esse tema precisa ser mais discutido e problematizado em espaços que debatem a Educação e também em locais voltados para a formação de professores. Penso que o desafio dos educadores é pensar criticamente o corpo em movimento, a partir de como ele vem sendo concebido social e historicamente.

Além disso, é permitir-se viver o corpo na relação com as crianças: brincar, dançar, cantar, se tocar... Por isso, o corpo, na sua experiência de afeto e não somente na sua compreensão teórica, também deve povoar mais os cursos de formação de professores, inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Disponível em : <http://www.anped.org.br/>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 02 dez. 2016.

_____. MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, set. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf> Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. MEC/SEB. **O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez 2009.

CANEN, A. **Metodologia de pesquisa: abordagem qualitativa**, *Coleção Veredas*, módulo 4, V.1, p. 215-240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2003.

CONDE, B. **Com que Corpo Eu Sou?** In: Oliveira, Humbertho. CHAGAS, Marly. (orgs) **Corpo Expressivo – Construção de Sentidos**. Rio de Janeiro, Bapera, 2008.

CORSINO, Patricia; KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**; tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Campinas, jan./abr. 2002.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜDORF, S. M. A. **Metodologia da Pesquisa: do projeto à monografia**. Rio de Janeiro: Shape Ed, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **De criança a escolar**. In: SOUZA, Gizele. Educar na infância: perspectivas. São Paulo: Contexto, 2010.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo, Cortez, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, ano XXI, n.53, abril/2001.

SATIN, Silvino. **O corpo simplesmente corpo**. Porto Alegre: Movimento. v.8. n.15, 2001.

TIRIBA, Léa. **Educação e vivência do espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia**. Salto para o futuro – O corpo na escola. Ano XVIII boletim 04, p. 40-52, abr. 2008

SILVA, Mauricio Roberto. **Trama doce-amarga – Exploração do trabalho infantil e cultura lúdica**. São Paulo/Ijuí: Hucitec/Unijuí, 2003.

SILVA, Mauricio Roberto. **Exercícios tensos de ser criança – Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou: “Por que toda criança precisa brincar (muito)?**. Motrivivência, ano XIX, n. 29, dez./2007, p. 141-196.

WENDHAUSEN, et al. **Orientações curriculares para a educação física na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC**. Florianópolis, 2012.