

Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM, GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – Ano 4, Vol VII, nº 2, jul-dez, 2011, Pág. 74-91.

EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mayam de Andrade Bezerra*

Jorge Fernando Hermida**

RESUMO: O interesse em investigar essa temática surgiu durante nossas experiências como professores de Educação Infantil. A problemática da forma como os professores concebem o corpo era o que nos inquietava, por isso realizamos essa investigação cujo objetivo foi analisar como as professoras compreendem a corporeidade infantil. Esta pesquisa de natureza qualitativa, foi realizada numa escola de Educação Infantil do município de Campina Grande. Nossa pesquisa repousa sobre os estudos teóricos do corpo desenvolvidos por Nóbrega (2005), Louro (2000), Freire (1989; 2009), Hermida (2009) e Moreira (1995), que nos mostram como esse processo educativo do corpo está presente em várias instâncias da sociedade e tem influenciado decisivamente as concepções e a forma de tratamento do corpo no âmbito escolar. Como resultados foi possível perceber que as professoras da escola possuem uma compreensão de corporeidade e assim promovem práticas pedagógicas, na qual as crianças vivenciam com seu corpo plenamente. Além disso, os sujeitos desta pesquisa e os autores do presente artigo acreditam que a aprendizagem é um processo corporal, sendo imprescindível que a criança explore, perceba, sinta e conheça seu corpo para que ela possa se desenvolver melhor, interagir com seu meio, promover sua sociabilidade, resolver problemas e aprender de forma significativa.

Palavras-chave: Corporeidade. Movimento. Educação Infantil. Práxis educacional.

EDUCATION AND CORPOREALITY: EXPERIENCES WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The interest in investigation this subject came up during our experiences as teachers of Kindergarten. The question that led us to this investigation was how teachers conceived the body. Therefore we perform this research aimed to examine how teachers understand the children's corporeality. This qualitative research was conducted in an Early Childhood Education School in the city of Campina Grande (Brazil). Our research is based on theoretical studies of the body developed by Nobrega (2005), Blonde (2000), Freire (1989,2009), Hermida (2009) and Moreira (1995), who show us how this educational process of the body is present in several instances of society and has decisively influenced the concepts and the way how to treat the body in the school environment. As a result, it was possible to realize that the school teachers have an understanding of corporeity and thus promote pedagogical practices with which children will be able to fully explore their body. Moreover, the subjects of this research and the authors of this paper believe that, learning is a bodily process, being essential that the children are led to explore, perceive, feel and know his/her body so that he/she can better develop it, interact with his/her environment, promote his/her sociability, solve problems and learn in a significantly way.

Keywords: Corporeality. Movement. Early Childhood Education. Educational Praxis.

* Professora do curso de Pedagogia da Universidade Aberta Vida e Mediadora Presencial do curso de Pedagogia da UFPB/VIRTUAL. Graduada em Pedagogia pela UEPB. Especialista em Educação, Práticas e Processos Educativos pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Novas Tecnologias Educacionais pela Universidade Estadual da Paraíba.

** Professor dos cursos de Educação Física, de Pedagogia da Educação a Distância e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Filosofia, História e Educação pela UNICAMP. Pós-doutor em Sociologia da Educação pela Universidad de Salamanca, Espanha. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer da Paraíba (LEPELPB), devidamente cadastrado no CNPq.

Iniciando o percurso

O corpo sempre foi alvo de interesse dos cientistas, filósofos e religiosos, desde os gregos, na antiguidade, até os dias atuais. Ele foi investigado, esquadrinhado, exaltado e renegado. Inúmeras áreas do conhecimento já se debruçaram sobre ele no intuito de desvendá-lo exaustivamente. No entanto o corpo constitui um fenomeno complexo e instigante, visto que este não está ligado somente à materialidade, ele é um campo de forças, no qual se entrelaçam os universos simbólico, biológico, social, cultural e histórico.

Nesse sentido, Vigarello (apud SANT' ANNA, 2000, p. 50) lembra: “[...] o quanto a tarefa de investigar o corpo é infinita, um constante caminhar no escuro, destinado a enfrentar inúmeros paradoxos”. Por isso, tentar desvelar um pouco deste fenomeno, nesta pesquisa, foi, para nós, um desafio. Desafio este enfrentado, cotidianamente, nas leituras, na prática e nos depoimentos, na tentativa de responder aos seguintes questionamentos: Qual o espaço do corpo no currículo escolar? Como os professores compreendem a corporeidade infantil? Diante destes questionamentos e tendo em vista a necessidade de compreender o corpo, especificamente na Educação Infantil, realizamos esta pesquisa, cujo objetivo foi analisar como os professores compreendem a corporeidade infantil.

Esta pesquisa foi realizada numa instituição de Educação Infantil da cidade de Campina Grande-PB. A amostra desta pesquisa foi constituída por um grupo de seis professoras. Este estudo, de natureza qualitativa, nos possibilitou compreender o fenomeno estudado em seu contexto, uma vez que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que está inserido. Desse modo, pudemos entender um pouco do processo no qual as pessoas constroem significados. Segundo Minayo (1999, p. 21), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Para a obtenção dos dados, utilizamos a observação participante, análise dos projetos de ensino e entrevista semi-estruturada. Primeiramente, realizamos a observação participante com quatro turmas, que atende crianças na faixa etária entre 1 ano e 8 meses a 4 anos e 6 meses. Observamos estes grupos durante 2 meses, totalizando 4 horas

[Escolha a data]

semanais para cada turma. Este tipo de observação nos conduziu a conhecer os atos, a dinâmica espontânea dos indivíduos, suas práticas e seu cotidiano, e assim possibilitou aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. Os dados coletados na observação foram registrados em um diário de campo. A observação foi bastante relevante, pois nos possibilitou verificação de dados *in loco* e, ainda, observar se os dados e informações coletadas através dos outros instrumentos que utilizamos se aproximavam dos dados registrados na observação. Para ampliar essa argumentação, Triviños (1987, p. 153) esclarece que observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido:

...abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismo, de relações etc.

Analisamos os Projetos Pedagógicos de cada turma, a fim de investigarmos as concepções de corporeidade intrínsecas nesse documento e as vivências corporais exploradas durante as atividades. Estas concepções puderam ser verificadas principalmente através dos objetivos e atividades pensadas para cada turma. Realizamos, ainda, entrevistas semi-estruturadas como principal instrumento de coleta. Este tipo de entrevista “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), além de favorecer a espontaneidade e a liberdade de expressão, tanto do entrevistado quanto do entrevistador, enriquecendo a investigação. Os dados obtidos particularmente nas entrevistas foram analisados através da análise temática, que consiste em uma das modalidades da análise de conteúdo. Para Bardin (1977, p.105), a análise temática objetiva desvendar o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, e assim “descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Corpo e educação: discursos e práticas na escola

Falar do corpo na escola não é algo tão simples quanto aparenta, pois ao enveredarmos por esse território nos deparamos com questões complexas, que exigem

um tratamento igualmente complexo. Uma das questões que nos chamou a atenção foi a observação de Freire (1989), quando no seu livro Educação de Corpo Inteiro defende a idéia de que, ao ingressar na escola, o corpo das crianças também deveria ser matriculado. Ao se referir aos preconceitos que as crianças e seus corpos sofrem no interior das instituições educacionais, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental o autor afirmou o seguinte:

...não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana (FREIRE, 2009, 157).

Ainda o autor faz uma comparação do lugar que ocupa o corpo na escola com outras instituições repressoras, quando ele se questiona: “Haverá negação maior do corpo que o espaço escolar tradicional, equivalente escolástico da prisão, do manicômio e do hospital?” (FREIRE, 2009, p. 157). Nesta perspectiva, coincidimos com as idéias de Freire quando ele nos chama a atenção ao fato de que séculos de civilização não nos libertaram da síndrome de negação do corpo.

...negar o corpo é negar o que somos, é negar a própria vida. A escola nega o corpo, a religião nega o corpo, o quartel, o hospital, as instituições de modo geral, negam o corpo que somos. Se eu passar a vida negando o corpo que sou, como serei? Doente? Portanto, é preciso ensinar a ser corpo (FREIRE, 2009, p. 158).

Esses comentários nos parecem instigantes, uma vez que levantam a idéia de que nas escolas estamos trabalhando com um aluno sem corpo. Mas, como isso seria possível? Conforme alguns estudiosos, basta que observemos como as teorias educacionais, o próprio currículo escolar e as práticas educativas têm tratado o corpo. De um modo geral, iremos perceber o quanto ele é negado.

Na opinião de Foucault (1999), Souza (2001), Freire (2009) e também conforme pudemos verificar nas concepções de corpo ao longo da história e na própria abordagem do corpo na educação, o corpo é visto, sim, e está presente nas práticas educativas, no

entanto, ele sempre foi alvo de um poder disciplinar, como já ressaltamos no texto anterior. Além disso, é evidente a existência de um pensamento cartesiano que separou mente-corpo, privilegiando o conhecimento racional.

Segundo Moreira (1995), Nóbrega (2005), Silva (2003) e Louro (2000) o corpo na escola está associado, principalmente, à concepção cartesiana. “O erro de Descartes” na opinião de Sérgio (2009), que consiste na separação corpo-alma, acompanhado de um conceito de saúde, centrado no corpo-máquina e na plena autoridade do médico, sobrevive até os dias de hoje de maneira onipotente. Os discursos, as práticas e toda a estrutura escolar demonstram o quanto à concepção de corpo está submetida ou mesmo obliterada em relação ao destaque que é dado aos processos cognitivos.

Nesse sentido, a educação tem se pautado nos pressupostos racionalistas da modernidade, considerando a aprendizagem estritamente como produto da inteligência racional. So é científico o que é racional e matematizavel, nos lembra Sérgio (2009). Pois “[...]na ciência, não coabitam a ordem e a desordem, porque a incerteza não é científica” (p.151). Assim, estabelece um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, pois o conhecimento sensível é atrelado ao que é confuso e enganoso, por estar diretamente ligado ao corpo, devendo ser desprezado ou minimizado, como diz Nóbrega (2004).

Ainda a esse respeito, Moreira (1995, p. 21) esclarece que a influência da concepção cartesiana não somente separou o corpo da mente, mas também fragmentou o processo de construção do conhecimento. Assim ele comenta:

[...] eoa um sinal e somos cogniao em matemática; eoa outro sinal e somos cogniao em ciências; ainda outro sinal faz-se ouvir e somos motricidade em aulas de educação física; outro sinal mais e somos criatividade em educação artística. Mas este absurdo já delatado por muitos educadores permanece intacto porque, afinal, a educação está em ordem e os corpos respondem segundo o padrão exigido para a manutenção do poder.

Essa construção do conhecimento que ocorre de forma fragmentada esteve, durante décadas, pautada na teoria tradicional de ensino e aprendizagem, que concebe o ensino como um processo de transmissão e recepção, na qual o aluno é sujeito passivo, devendo apenas memorizar aquele programa previamente determinado. Esse tipo de

ensino foi fortemente influenciado pelo pensamento dualista e pelo disciplinamento de corpos. E ainda hoje está presente nos meios educacionais.

Por outro lado, com a revolução do ensino e com o avanço das pesquisas na área da psicologia, nomes como Piaget, Wallon, Vygotsky, entre outros, se destacaram no meio educacional. Eles propuseram novas formas de compreender a criança, o seu desenvolvimento e como ocorre a aprendizagem. As teorias desses pensadores baseavam-se no entendimento da criança de forma integral, como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem.

Assim, essas teorias que fundamentam práticas educacionais fizeram e fazem com que muitos profissionais da educação repensassem suas concepções em relação ao corpo da criança. Dessa forma, o corpo, que era, muitas vezes, renegado no processo educativo, ou então, controlado para melhor ser adestrado, foi ganhando espaço nas práticas educativas e passou a ser visto de uma forma menos fragmentada.

Outros fatores também contribuíram para melhorar essa visão sobre o corpo. Dentre estes podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a criação dos Referenciais Curriculares Nacionais, direcionados para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação. Todos esses documentos determinam que a finalidade da educação é o desenvolvimento integral. Nesse sentido mostram que a criança precisa ser vista em sua totalidade, que a aprendizagem não é estritamente cognitiva.

Mas apesar de existirem teorias, leis, parâmetros e até mesmo um modismo sobre a necessidade de se pensar o corpo como um todo, ainda hoje, se presencia inúmeras práticas educativas nas quais o corpo é simplesmente esquecido no processo educativo. Para ilustrar melhor essa questão, destacamos um comentário de Louro (2000, p. 60) quando afirma que “no ‘sagrado’ campo da educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos”.

Destacamos também a visão de Silva (2003), que demonstra em seus estudos sobre currículo uma preocupação em relação ao corpo. Na opinião deste autor, a teoria do currículo está voltada para conhecimentos, matérias, saberes, conteúdos, desenvolvimento cognitivo, mas esquece do corpo. Este é simplesmente ignorado,

escamoteado, escondido, talvez para melhor ser disciplinado. Dessa forma, o currículo contribui também para reforçar a separação corpo-mente.

Observamos que essa questão do corpo, não é algo tão simples que leis, teorias, modismos e discursos possam mudar, pois as concepções que fundamentam essas práticas estão arraigadas na educação. São séculos de uma educação fragmentada, que supervaloriza a razão e nega a aprendizagem do corpo. Além disso, existe uma falsa idéia de que o conhecimento se dá estritamente via cognição.

A negação do corpo na escola acaba atingindo, também, outro componente essencial da natureza humana: o movimento. Para Hermida (2009), o movimento é uma das mais importantes linguagens das crianças; ele é um aspecto tipicamente humano, e inerente á própria existência do homem, pois,

Através da linguagem do movimento, as crianças expressam as variadas dimensões de sua existência: a lúdica, emocional, social, cultural, histórica, afetiva, corporal, racional, irracional e cognitiva. São inúmeros os autores que alertam para a importância da relação que existe entre crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, muitas vezes (por não dizer quase sempre) mediada pela linguagem do movimento. Dentre eles, se destacam Jean Piaget, Henry Wallon e Lev Semyonovitch Vygotsky (HERMIDA, 2009, p.218)

Na opinião do autor, corpo e movimento seriam as faces de uma mesma moeda, já que a aquisição de conhecimentos se dá pela interação estabelecida entre o sujeito e o meio.

Segundo Nóbrega (2004), a aprendizagem emerge do corpo, a partir das suas relações com o entorno. Desse modo, o aspecto motor e o perceptivo, o corpo e a consciência tornam-se um sistema único. A aprendizagem não é algo estritamente racional ou então um dado separado da realidade corporal. “A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal. Essa ação vincula-se às capacidades sensorio-motoras, envolvidas no contexto biopsicocultural. [...] Os processos sensoriomotores, percepção e ação são essencialmente inseparáveis da cognição” (NÓBREGA, 2004, p. 132).

Então, de acordo com essa perspectiva, se aprende com o corpo inteiro, todo o corpo e seus movimentos são acionados na hora da aprendizagem. Não existe um órgão que sente mais ou um órgão detentor do conhecimento.

Vivências da corporeidade na Educação Infantil

A análise e interpretação dos dados desta pesquisa buscam apreender a problemática com base nas reflexões e articulações com a teoria. Desse modo, ao analisarmos os projetos de ensino verificamos uma consonância entre discurso e prática. Nesta escola o ensino é organizado a partir de projetos. Estes são planejados semestralmente, sendo escolhida, pela equipe pedagógica e professores, uma temática geral para nortear os projetos de ensino de cada turma.

A turma do Jardim I, que trabalham com crianças na faixa-etária de trs a quatro anos de idade, elaboraram em conjunto seu projeto de ensino, intitulado “A criança e sua relação com o meio ambiente”. O objetivo deste projeto era proporcionar o desenvolvimento da criança, no que se refere à formação de auto-estima, a capacidade de reflexão, desenvolvimento da autonomia e comunicação, possibilitando a interação com o meio ambiente. Para tanto, foram propostas atividades de investigação, de contato com a natureza, de exploração e reconhecimento do corpo, de desenho, brincadeiras, expressões corporais, gráficas, musicais e literatura.

Nas atividades descritas nos projetos de ensino percebe-se uma articulação com o objetivo pretendido, principalmente em relação à descoberta do meio ambiente através do corpo. Além disso, fica evidente a importância de a criança conhecer, primeiramente seu corpo, seus limites e suas possibilidades, para então, perceber a sua individualidade.

Neste projeto percebemos algo que é bastante enfatizado, tanto na justificativa quanto nos objetivos, que é o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, as atividades estão voltadas para este fim, e abrangem o desenvolvimento de diversos aspectos da criança.

Nesse sentido, observamos algumas atividades: brincadeira do espelho, quebra-cabeça com o corpo, circuito de obstáculos, atividades livres, exploração de diferentes materiais para aprender matemática, rodinha da conversa, manipulação de materiais, entre outras.

Fica evidente na lógica desse projeto de ensino que as professoras acreditam que o principal fator de aprendizagem é a interação da criança com o meio e com o outro. Para tanto, elas promovem atividades diversificadas, nas quais a criança, inicialmente,

[Escolha a data]

explora seu corpo e, aos poucos, vai desenvolver sua oralidade, aprender a se expressar, descobrir capacidades, perceber o outro, entre outras questões.

Outra atividade descrita nos projetos de ensino, que nos chamou a atenção foi o relaxamento. Esta é uma atividade proposta para todos os grupos e tem como objetivo promover momentos de relaxamento, tranquilidade e trocas de carinho. Conforme descrito no projeto e de acordo como o que nós observamos no Maternal I e II, a atividade é realizada da seguinte maneira: ao som de uma música apropriada ao momento, as crianças sentam em suas cadeiras ou deitam nos colchonetes, fecham os olhos, fazem movimentos respiratório, tranquilizam-se e relaxam. Algumas vezes as crianças são convidadas a tocarem no colega e fazerem massagem no couro cabeludo, no pescoço, nas costas, na nuca e nos braços dos colegas. É algo especial, pois a criança vai aos poucos percebendo e sentindo seu corpo e o corpo do outro.

Além dessa atividade, existe outra que nos chamou a atenção; foi o uso do espelho e a brincadeira do espelho, ambas envolvem o mesmo objeto, mas com objetivos diferentes. No uso do espelho, a principal questão é a criança visualizar seu corpo, tocá-lo, sentir-se, perceber-se por inteiro. Na brincadeira do espelho as crianças devem se posicionar de frente para um colega e este deverá realizar diferentes movimentos e o outro deverá imitá-lo.

Na Turma da alfabetização as professoras elaboraram seu projeto de ensino e intitularam: “A criança: um ser social”, cujo objetivo era favorecer experiências que proporcionassem o desenvolvimento psicomotor, social e cognitivo da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento e reconhecimento como ser social.

O projeto justifica a sua proposta de trabalho na necessidade de a criança ampliar o conhecimento acerca de si mesma e assim se reconhecer como ser social. Para tanto, as professoras trabalharam com a identidade, nacionalidade e cultura de cada criança.

Neste projeto percebe-se que as atividades propostas, tais como construção da linha do tempo e a pesquisa de como foi o dia em que nasceram, pretendiam possibilitar às crianças o conhecimento de si, do outros e do meio, para que estas pudessem se descobrir como ser social completo, sendo possuidores de uma identidade que as diferencia das demais, que têm uma nacionalidade e cultura própria.

[Escolha a data]

Algumas atividades propostas estavam direcionadas para a construção da auto-imagem, o desenvolvimento da percepção do corpo de cada aluno. Para tanto, era proposto que as crianças desenhassem seu corpo, observassem como ele era externamente, para depois estudarem como é o corpo internamente, seus órgãos. Neste projeto de ensino estava previsto também discutir questões culturais relativas à vestimenta, a apresentação desse corpo para a sociedade. Enfim, o objetivo era conduzir o aluno a uma reflexão do seu corpo, dos outros corpos, da sociedade, da vida, de uma forma mais ampla.

As professoras ao serem entrevistadas e questionadas a respeito das práticas corporais no âmbito da escola e sua importância para a aprendizagem enfatizaram que:

O corpo tem lugar em tudo... tudo tem a ver com o corpo, pois o corpo é a vida é a essência, então tudo que a gente faz permeia por esse corpo. (S1)

[...]então o corpo por si só, tá envolvido em tudo, então a gente não consegue fazer nenhuma atividade que não tenha esse corpo presente o tempo todo, trabalhando, explorando as coisas, sentindo as coisas. (S2)

Pra mim o corpo tem lugar em tudo, neste momento que ele está manuseando ali, o corpo tá lá? (S6)

A partir dessas falas, percebemos que o corpo para as entrevistadas tem lugar em tudo, em todos os momentos, em todos os lugares, de diferentes formas o corpo está lá, pois a criança é corpo em tudo o que faz. Por mais que esse corpo seja negado na escola, mas a criança não vai deixar de ser corpo.

Além disso, pensar a criança de forma integral é ver seu corpo como um todo e não somente como um amontoado de ossos, músculos, nervos, com um cérebro que comanda. Desse modo, as atividades propostas, nos projetos de ensino, procuravam incentivar a criança a vivenciar seu corpo de forma plena, em diferentes momentos, não somente nas horas de lazer.

Nos depoimentos das entrevistadas, fica evidente a idéia de que para uma atividade tornar-se significativa e a aprendizagem fluir melhor é necessário que a criança use seu corpo para desenvolvê-la. Mas, esse trabalho corporal não pode restringir-se aos momentos de lazer. Ele deve ser constante e em diferentes espaços.

[Escolha a data]

Uma vez que não pode haver separação, ou seja, agora é hora de estudar os conteúdos, trabalhamos com a mente; depois é a hora das atividades recreativas, usamos o corpo.

O trabalho corporal é fundamental para a formação da criança e, na escola, esse trabalho deve ser intensivo, para que a criança possa vivenciar com seu corpo, todo o processo educativo. Quer seja numa aula de matemática, português, artes ou educação física, o que importa é que o corpo não seja ignorado neste processo.

Nesse sentido, as entrevistadas esclarecem, em seus depoimentos, como o corpo é trabalhado nas atividades desenvolvidas na escola.

Eu acho assim[...] a questão corpo, a gente trabalha, ele o tempo todo através das brincadeiras, de todos os movimentos, por exemplo, normalmente a gente trabalha com alongamento, com brincadeiras que as crianças tenham que subir, correr, pular, descer se movimentar. Nós trabalhamos com o corpo também, por exemplo, nas questões com as músicas... (S1)

Bem, assim a gente trabalha assim... essas coisas do sentimento trabalhar com o sentimento, com as emoções das crianças, da expressão desse corpo, [...] nas brincadeiras, né, em todas as brincadeiras de pular de correr, de subir, de descer, em todas essas brincadeiras que a gente faz, jogo de imitação, o próprio jogo simbólico, né, quando a criança tá lá representando.. (S2)

Trabalho nesse caso a lateralidade e o corpo em si para que ela tenha o conhecimento desse corpo físico... Esse corpo dela é trabalhado através de músicas, de brincadeiras, de atividades direcionadas, de jogos... como uma brincadeira que é bem gostosa que eu trabalho muito na sala, meu lado direito está desocupado, então a criança estava trabalhando aquele espaço dela, a lateralidade dela, esse corpo dela e através de música ela iria reconhecer o seu corpo através de desenhos...(S3)

Analisando estes discursos, constatamos que não existem momentos para se trabalhar com o corpo, ele está presente, ativo, é participante de todo o processo educativo. O corpo está lá para sentir, manusear, explorar, pensar, perceber, participar, relaxar, ouvir, criar, enfim a criança usa seu corpo plenamente e aprende com ele.

Nesse sentido vale ressaltar o pensamento de Levin (2005, p. 21) quando destaca a necessidade de possibilitar que a criança vivencie com seu corpo o processo de ensino-aprendizagem. Assim ele enfatiza: “É muito mais fácil para os pequenos aprender, por exemplo, as letras A, B ou C brincando com o corpo, representando-as deitados no chão em grupos de dois ou três, do que sentados em frente ao quadro-negro”.

[Escolha a data]

Verificamos tanto no discurso de uma das professoras como também no que foi proposto no projeto de ensino, uma ação semelhante com a que foi mencionado pelo autor. E assim a entrevistada explica:

Eu procuro, sempre, fazer um passeio, aproveitar o espaço, o ambiente da escola, vamos passear no pátio, por exemplo, vamos observar as árvores, as que são altas, as que são grossas, as que são pequenas, vamos abraçar pra sentir, né? Por exemplo, a árvore grossa, dificuldade de abraçar... então assim ela está aprendendo, está experimentando essas sensações prazerosas, entendeu? E outras... várias... E outros conteúdos que procuro trabalhar, sempre de uma forma que utilize o corpo, entendeu?(S5)

No entanto, percebemos que o trabalho com o corpo da criança é muito mais intensivo, no período da Educação Infantil, do que em relação aos outros níveis de ensino, pode-se até afirmar que, em muitas escolas, é basicamente neste período que a criança é vista de forma integral. A supervalorização do cognitivo, a influência do cartesianismo e também a necessidade de atender as exigências da era da informação fez com que em muitas escolas a atenção se voltasse para a execução de atividades mecânicas, diante da necessidade de se cumprir um extenso programa de estudo. Dessa forma, cada vez mais cedo, é exigido que a criança concentre-se para realizar atividades estritamente cognitivas. Nesse sentido é valioso destacar o pensamento de Souza (2001, p. 223):

Ao negar à criança o prazer do jogo, da brincadeira, do movimento, erradica-se do processo educativo o corpo infantil. Desse modo, a criança transforma-se unicamente em cérebro. O corpo continua sendo um estorvo, precisa ser dominado, precisa ser obediente, para o pleno desenvolvimento da mente, como se houvesse possibilidade de dissociar ambos. O desenvolvimento da inteligência não se restringe apenas ao plano mental; ao contrário, acontece de várias maneiras, desdobrando-se em diferentes perfis de criança para criança. O desenvolvimento infantil acontece sempre no contexto do organismo como um todo; tem, portanto, sua inscrição no corpo.

Um outro aspecto apreendido nas falas das entrevistadas é a concepção de que se a criança vivencia seu corpo de forma ativa durante o processo educativo, ela, com certeza, aprenderá melhor, terá menos dificuldade de resolver problemas. Diferentemente de uma criança que é impossibilitada de usar, explorar esse corpo.

[Escolha a data]

Desse modo, destacamos os seguintes depoimentos:

[...] a gente acredita que você explorando esse corpo, usando esse corpo em todos os espaços, em todas as circunstâncias, você vai... eu acredito que nós estaremos ajudando a criança nesse processo de construção da leitura e da escrita, com muito mais facilidade, entendeu?(S1)

[...] a gente tem que trabalhar é esse corpo pra começar a perceber as coisas através do corpo dele a explorar esse mundo através desse corpo que ele tem. Então que isso exige um tempo pra criança que isso não vai acontecer de um dia pra outro [...]Eu acho que quando a criança trabalha muito esse corpo ela vai ter muito mais condições de resolver problemas... maiores, né, lá na frente, problema, todo tipo de problema, né? (S2)

Os sujeitos S1 e S2 demonstraram a importância de possibilitar à criança ações educativas em que ela possa explorar, vivenciar, usar esse corpo em diferentes atividades, uma vez que o conhecimento é algo construído pela ação da criança sobre o seu meio através das relações e do diálogo entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo a aprendizagem um processo que ocorre no corpo, como um todo, é fundamental que este seja visto pelos educadores e não simplesmente negado.

A esse respeito, vejamos o depoimento de uma professora:

Na minha concepção a aprendizagem... não existe aprendizagem que não seja registrada no corpo, através do corpo, então em todos os momentos, em todas as atividades eu procuro estar envolvendo sempre o corpo, né? Principalmente o corpo nesse movimento, nessas experiências do dia-a-dia, porque eu acredito assim, que quando uma experiência, ela envolve o corpo, e essa experiência deixa uma marca prazerosa é mais fácil de ser assimilado pelo corpo.(S5)

Estes discursos nos remete a Nóbrega (2004, p. 135) quando diz que “a aprendizagem emerge do corpo a partir das suas relações com o entorno”. Aprendemos com o corpo inteiro, não apenas com a mente.

Também percebemos uma coerência entre os discursos veiculados pelas entrevistadas e a prática pedagógica destas, ao observarmos a aula do grupo V. As professoras ensinavam um determinado conteúdo, procurando sempre fazer com que a criança usasse seu corpo ativamente e assim manuseasse, percebesse e explorasse o ambiente, com o intuito de aprender de forma significativa. Na visão dessas professoras,

a criança que explora, conhece bem seu corpo, conseqüentemente, se desenvolverá melhor em relação a outras crianças que não tem essa mesma oportunidade.

Essa concepção, presente nos discursos e práticas dos sujeitos desta pesquisa reflete uma visão de corporeidade. Apesar de essas entrevistadas desconhecerem o significado do termo corporeidade, acredito que os discursos e práticas desenvolvidas nessa escola nos leva a considerar que elas caminham para esse nível de compreensão do corpo.

A esse respeito é importante conhecer o entendimento de Souza (apud FIORENTIN, 2006, p. 104) a respeito da corporeidade do educando como a forma de se fazer uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Ao falarmos hoje da importância de que a escola ajude a formar homens críticos, participativos e criativos é no mínimo contraditório que ela continue ajudando a formar “corpos dóceis”, ignorando a importância de integrar o corpo no processo de aprendizagem. [...] A compreensão do termo corporeidade vem unir o que a ciência durante séculos dicotomizou (corpo e mente). Falar do ser humano como unidade viva é mais do que referir-se ao homem/mulher como ser biológico, é buscá-lo entender dentro da complexa teia de relações que nos constitui e marca nossa existência no mundo, valorizar igualmente todas as dimensões presentes na nossa história, ir ao encontro delas percebendo suas interações e relações na construção dos indivíduos e principalmente compreender que nossa existência se dá concretamente a partir da nossa corporeidade é o que sugerimos para uma educação voltada para a formação mais integral dos sujeitos.

Essa concepção permeia os discursos das entrevistadas. Além disso, elas acreditam que se a criança estuda numa escola onde o espaço físico é restrito, onde as aulas se restringem a absorver apenas o assunto estudado, possivelmente esta criança apresentará dificuldade para se expressar, resolver problemas, terá seus movimentos reprimidos, seu corpo atrofiado, enfim, apresentará dificuldades de diferentes naturezas, uma vez que o trabalho com o corpo no interior da escola é de fundamental importância para seu desenvolvimento. Desse modo, é preciso “estar atento à percepção do corpo dos alunos, saber estimular sua presença, estimular o aprendizado através do corpo. Porque o corpo é capaz de aprender tanto quanto de criar” (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 27).

[Escolha a data]

Vejamos o depoimento da entrevistada S1:

[...] eu acredito muito, eu percebo muito assim, a criança que não explora muito esse corpo, a criança que não extravasa, que não brinca muito, normalmente ela tem mais dificuldade na leitura e na escrita.(S1)

Segundo Vianna e Castilho (2002, p. 23) essa questão da criança perceber e explorar seu corpo são fundamentais na aprendizagem dos conteúdos. Por isso que elas destacam:

Alunos que têm a percepção embotada certamente terão muito mais dificuldades em assimilar mesmo o mais interessante dos conteúdos. Alunos que não percebem o próprio corpo, que não são estimulados a usá-lo de forma consciente, criativa, acabam cultivando desde muito cedo a indiferença, a mesmice.

Em muitas escolas, ainda presenciamos situações nas quais a aprendizagem é identificada com a imobilidade. Para que a aprendizagem ocorra a criança deve ficar sentada, ouvindo, registrando o conteúdo que foi trabalhado, não havendo espaço para o corpo. No entanto, na visão demonstrada pelos sujeitos desta pesquisa, o corpo assume o lugar central na aprendizagem, até porque “toda a aprendizagem para ser incorporada precisa antes passar pelo corpo, ser experienciada corporalmente” (SURDI apud MOLIN; OLIVEIRA, 2006, p. 2).

A entrevistada S3 é enfática ao dizer que “a gente tem que [...] ver esse corpo como um todo e não de forma fragmentada”. Para ela, a criança tem que ser compreendida em sua totalidade, tendo em vista que essa criança é um corpo que pensa, que age, que sente, um corpo que possui limitações, um corpo que sofre...

Para não concluir

O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar como as professoras de uma escola de Educação Infantil compreendem a corporeidade, buscando revelar concepções e práticas corporais na escola. Com essa investigação pudemos constatar através da observação livre, da análise dos projetos escolares e da entrevista semi-estruturada, que as entrevistadas concebem o corpo em sua complexidade: ele não é visto apenas no seu aspecto físico. O corpo é compreendido como um todo composto pelo movimento, sensibilidade, subjetividade, cultura, com sua história própria.

[Escolha a data]

Não há como conceber o corpo sem uma de suas principais características, o movimento. É a partir dele que apreendemos e interagimos com o mundo, incorporando-o através do corpo. Constatamos uma grande importância atribuída ao movimento, uma vez que este é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Pois movimentando seu corpo ela vai investigar, sentir, experimentar, perceber o mundo a sua volta e, conseqüentemente, interagindo, poderá desenvolver suas aprendizagens.

Através da observao livre verificamos que algumas professoras, durante as aulas com as crianças, procuravam sempre instig-las a realizarem movimentos com seu corpo, a perceberem as possibilidades e limitaoes que este apresenta. As atividades propostas, na maioria das vezes, possibilitavam a criança conhecer seu corpo, desenvolver a expressividade, a autonomia, a capacidade de tomar decisoes e de resolver problemas. Para tanto,  imprescindível que a criança explore, experimente, vivencie com seu corpo aquela atividade, em diferentes momentos. Desse modo, a vivência corporal não pode restringir-se às aulas de Educao Física ou Artes, pois a criança é corpo em tudo o que faz.

Também percebemos através dos discursos e dos projetos de ensino que as entrevistadas vem a aprendizagem como um processo corporal. Desse modo, é preciso que a criança seja vista de forma plena, não apenas em seu aspecto cognitivo, pois ela vai aprender com o corpo inteiro e não apenas com a mente. Na opinião delas, a criança que conhece bem seu corpo, explora-o e vivenciam com esse corpo diferentes tipos de atividades, conseqüentemente, ela se desenvolver melhor e terá menos dificuldade na leitura e na escrita, por exemplo. Tal forma de interpretar o corpo pode ser um indício de uma compreensão de corporeidade, apesar de não estar explícito esse conhecimento nos discursos dessas professoras, no entanto suas práticas pedagógicas possibilitam o fluir da corporeidade na criança.

Com esta pesquisa não temos a inteno de sermos conclusivos ou de colocar ponto final no tema, pois somos cientes que a realidade educacional da maioria das escolas brasileiras oferece controvérsias. Se bem encontramos na escola investigada uma equipe de professores preparada para lidar sobre o assunto, os teóricos citados no artigo nos alertam da paradoxal realidade que vivenciam as crianças quando, apesar da existência de diversas propostas, a maioria das instituioes age desconhecendo as

possibilidades de atuação pedagógica que ofereceria – no dizer de Freire – uma *educação de corpo inteiro*.

O dualismo antropológico cartesiano que pretende reduzir tudo o que é verdadeiramente humano ao plano da consciência foi uma das consequências do nascente capitalismo no século XVI. Quinhentos anos de dualismo antropológico não são fáceis de serem superados. Mas temos certeza de que a unidade corpo-movimento-desejo-afeto-natureza-sociedade está começando a abrir caminhos para a emergência de pensamentos educacionais mais complexos.

Muitas questões foram surgindo durante nossa caminhada. É por estes motivos que vislumbramos, sim, novas investigações acerca dessa temática tão instigante.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1997.

FIORENTIN, Sabrina. **Corpo e corporeidade nas percepções e nas práticas pedagógicas de professores da educação infantil especial**: Da visão mecanicista/reducionista à visão sistêmica/holística. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. Por uma educação de corpo inteiro. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a linguagem do movimento: uma análise crítica. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

LEVIN, Esteban. O corpo ajuda o aluno a aprender. **Revista Nova Escola**. n. 179, ano XX, jan. fev, 2005. p. 20-22.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, São Paulo, n. 25, jul. dez, 2000, p. 59-16.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins fontes, 1971.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOLIN, Ana Paula B. S. Dal; OLIVEIRA, Valeska Fontes. **O corpo no imaginário docente**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/ana6.htm>> Acesso em: 20 ago. 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. São Paulo: Papirus, 1995.

NÓBREGA, Petrucia da Nóbrega. **Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: Edufrn, 2005.

_____. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125-137, Set-Dez, 2004.

_____; TIBÚRCIO, Larissa Kelly de O. M. A experiência do corpo na dança butô: indicadores para pensar a educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?htm>> Acesso em: 10 ago. 2005a.

SANT'ANNA, Denize Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Revista Educação & Realidade**, São Paulo, n. 25, jul. dez, 2000, p. 49-58.

SÉRGIO, Manuel. O problema epistemológico da Educação Física. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 190-207.

SOUZA, Edison Roberto de. **Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança**. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17-34.

Recebido em 20 de abril de 2011. Aceito em 30 de maio de 2011.